

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra rusistiky a lingvodidaktiky

**Активное обучение русскому языку в
начальной школе**

**Active Learning of Russian Language at
Elementary School**

**Aktivizující metody ve výuce ruského jazyka na
základní škole**

Marie Smékalová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)
Studijní obor: N AJ-RJ (7504T213, 7504T225)

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem *Активное обучение русскому языку в начальной школе* vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce:

.....

Podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala mé vedoucí práce PhDr. Lence Rozboudové Ph.D., za její pomoc a cenné připomínky při vypracování práce. Zvláštní poděkování patří učitelům ruského jazyka na základních školách, kteří se účastnili testování učebního materiálu. Tímto děkuji Mgr. Libuši Janečkové, Mgr. Jitce Kalčíkové a Mgr. Jolaně Jurečkové za jejich čas, energii a pomoc. Také bych chtěla vyjádřit díky mé rodině, obzvláště mé babičce, u které jsem mohla žít a která se o mě starala v posledních dnech psaní této práce.

Datum:

.....Podpis

ABSTRAKT:

Cílem předkládané diplomové práce je prozkoumat možnosti, které aktivizující metody nabízejí ve výuce ruského jazyka. Práce se zabývá aktivizujícími metodami v oblasti výuky ruského jazyka na základních školách a zpracovává výukový materiál, který využívá dané metody v praxi. Práce vychází z teoretického vymezení základních termínů a věnuje se současným tendencím ve výuce cizích jazyků. Aktivizující metody jsou zde charakterizovány ne jen jako prostředek napomáhající k efektivnějšímu osvojení jazykového materiálu, ale také jako nepostradatelná část komunikativního učení celkově. Následuje klasifikace aktivizujících metod, ve které je uplatněno kritérium komunikativnosti. Praktická část práce předkládá výukový materiál s využitím aktivizujících metod určený pro žáky ruského jazyka základních škol. Daný materiál byl otestován v základních školách a je v práci podroben podrobné analýze. Na základě této analýzy jsou vyvozeny závěry o možnostech využití aktivizujících metod při výuce ruského jazyka na začátečníkové úrovni.

KLÍČOVÁ SLOVA: výukové metody, aktivizující výukové metody, výuka cizích jazyků, výuka ruského jazyka, didaktický materiál

ABSTRACT:

The objective of this diploma thesis is to explore the possibilities of using Learner-centred methods in teaching Russian language. The thesis deals with Learner-centred methods in teaching Russian language at elementary schools and offers a didactic material based on this methodology. Within the theoretical framework of the thesis the basic concepts are defined as well as the Communicative approach towards language teaching is characterised and discussed. Learner-centred methods are viewed not only as a useful tool for more effective language learning, but also as an inseparable part of Communicative Language Teaching (CLT). Drawing on CLT, the communicative criterion is applied in the following classification of Learner-centered methods. Using the Learner-centered methodology, the practical part of the thesis offers a didactic material. The material is intended for Russian language students and was tested in Elementary schools. In the last part of the thesis the material is analyzed. On the basis of this analysis conclusions are drawn and possibilities of Learner-centered methods in Russian language teaching are described.

KEYWORDS:

teaching methods, Learner-centered teaching methods, foreign language teaching, Russian language teaching, didactic material

АБСТРАКТ:

Цель предлагаемой дипломной работы рассмотреть возможности, которые активные методы вносят в обучение русскому языку. Работа изучает активные методы в контексте обучения русскому языку в начальной школе, и разрабатывает соответствующий данной методике дидактический материал. Работа исходит из теоретического определения основных терминов и описывает основные тенденции в современном обучении иностранным языкам. активные методы обучения здесь характеризованы не только в качестве средства способствующего более эффективному усвоению языкового материала, но и как неотделимая часть *коммуникативного обучения* в целом. Критерий коммуникативности в обучении языкам применён в последующей классификации активных методов. Применяя методику активных методов обучения, в практической части работа предлагает дидактический материал предназначенный для учеников русского языка начальной школы. Материал оттестирован в начальных школах и подвергнут подробному анализу. На основе данного анализа сделаны выводы по возможностям употребления активных методов в обучении русскому языку на начальном уровне.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

методы обучения, активные методы обучения, обучение иностранным языкам, обучение русскому языку, дидактический материал

Содержание:

ВВЕДЕНИЕ	9
1 МЕТОД КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ	11
1.1 Активные методы обучения	12
1.1.1 Активные методы в контексте целей образования	18
1.1.2 Активные методы в контексте школьной образовательной программы	19
1.1.3 Активные методы в контексте учебного урока	22
2 ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	25
2.1 Иностранные языки в контексте чешской образовательной системы	25
2.1.1 Иностранные языки и ключевые компетенции	27
2.2 Тенденции в обучении иностранным языкам	28
2.2.1 Активные методы в коммуникативном обучении	35
3 АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	38
3.1 Активные методы в Некоммуникативном учении	40
3.2 Активные методы в До-коммуникативной практике	42
3.3 Активные методы в Коммуникативной практике	46
3.4 Активные методы в Структурированной коммуникации	52
3.5 Активные методы в Аутентичной коммуникации	58
3.6 Активные методы в обучении иностранным языкам — послесловие	61
4 ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	63
4.1 Характеристика материала	64
4.2 Методические замечания	68
4.2.1 Урок 1	69
4.2.2 Урок 2	78
4.2.3 Урок 3	86
4.2.4 Урок 4	94
4.2.5 Урок 5	100

4.3 Результаты анализа учебного материала.....	107
5 ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	111
6 СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	114
7 REZUMÉ.....	118
8 СПИСОК ПРИЛОЖЕНИЙ	120

Введение

Революция Коперника, как в дидактике принято называть переход от ученика — пассивного приёмника, к ученику — активному деятелю, меняет способ восприятия роли ученика в процессе обучения. Ученик становится центром обучения, и обучение исходит из его потребностей.

С данным изменением появляются и методы, позволяющие работать с активным участием и вкладом ученика в обучение. Данные методы принято называть активными.

Активными можно называть любые методы с потенциалом стимулировать ученика к активному действию, целью которого является приобретение знаний или умений. Однако, что конкретно активные методы вносят в процесс обучения? Каково отношение активных методов и современных целей образования? Являются ли они приятной разновидностью уроков, или их нужным и необходимым аспектом? Современная дидактика иностранных языков опирается на коммуникативный подход к обучению. Что конкретно это означает? Что именно активные методы приносят в обучение иностранным языкам?

Это лишь некоторые из вопросов, которые стояли перед началом работы над данной темой. Данная дипломная работа является попыткой достойного ответа на них.

Работа перед собой ставит цель изучить возможности использования активных методов в обучении русскому языку в чешской начальной школе. Для выполнения данной цели необходимо:

- Определить роль активных методов в современном образовании.
- Характеризовать положение русского языка как следующего иностранного в чешских начальных школах.
- Уточнить характер связи активных методов и *коммуникативного обучения*, как ведущей тенденцией в дидактике иностранных языков (Littlewood 2013, он-лайн).
- Определить характер и типы активных методов, которые используются в обучении иностранным языкам.
- Изучить способы и специфики применения активных методов в обучении русскому языку в чешской начальной школе.

Чтобы выполнить приведённые цели, работа будет построена следующим образом: После определения основных терминов, в теоретической части работы будет рассмотрена связь активных методов и общих целей образования, в рамках которых будет уделено внимание и отношению данных методов и *ключевых компетенций*. В данной части будет определено и положение русского языка как следующего иностранного в чешских начальных школах. Далее работа будет изучать ведущие тенденции в дидактике иностранных языков и будет определена роль активных методов в данной области. В этой части работы также будет представлен концепт *коммуникативности* учебных заданий, который является стержневым термином в *коммуникативном обучении* языкам (Littlewood 2013, он-лайн). *Коммуникативность* заданий послужит в следующей части работы основой для классификации активных методов. Чтобы иллюстрировать применение разных видов активных методов в обучении русскому языку, в рамках практической части работы будет разработан соответствующий учебный материал. Чтобы можно было на его основе делать выводы о применении активных методов на уроках русского языка в чешских начальных школах, необходимо будет материал протестировать. С той целью материал будет испытан учителями русского языка в начальных школах. В практической части работы данный материал будет подвергнут анализу. Анализ материала будет опираться на разработанную классификацию активных методов. Выводы данного анализа будут содержать специфики применения активных методов в обучении русскому языку в чешской среде на начальном уровне.

Активным методам посвящено большое количество публикаций. Для общего изучения проблематики работа главным образом будет опираться на авторов: Maňák и Švec (2003), Kotrba и Lacina (2001). В области иностранных языков будут использованы публикации авторов Акишина и Каган (2002), Scrivener (2005), Thornbury (2007, 2002). В практической части работа главным образом будет исходить из публикации авторов Акишина и Каган (2002).

1 Метод как средство обучения

Первая глава дипломной работы определяет значение слова *метод*, с целью создания основы для подробного изучения проблематики активных методов обучения.

Исходя из значения греческих слов *meta* (*цель*) и *hodos* (*дорога*), слово *метод* обозначает способ движения к цели (Maňák 2011, он-лайн). Следовательно, в рамках дидактики мы говорим о способе, о *дороге* по которой учитель ведёт ученика к *цели* обучения.

Используя метафору *дороги*, мы можем продолжать рассматривать данную тему и дальше. Ведь *дороги*/ методы можно подобрать разные. Учитель может ученика вести прямо к цели самым коротким путём, ведя его за руку, выбирая правильное направление и упрощая его путь. Иногда учитель отпускает руку ученика и наблюдает за тем, как он справляется с препятствиями на дороге, как ему удаётся преодолевать затруднения. Бывают и ситуации, когда учитель назначает цель, показывает ученику направление и оставляет его, чтобы он сам мог найти способ, с помощью которого можно добраться до цели.

Естественно, что ни один из выше приведённых способов не является единственно правильным. Какой подход в определённой ситуации более эффективен, зависит от нескольких факторов. Авторы данной проблематики говорят главным образом о роли ученика, его характеристиках, о теме и цели обучения (Maňák 2011, он-лайн, Kotrba и Lacina 2011 с. 41, Pasch и др. 2005 с. 123-177).

Но реальность в множестве классов говорит о том, что определить правильный подход не так просто. На практике мы часто встречаемся с тем, что учитель ведёт, даже несёт ученика, в то время, когда он способен идти сам, направляет его, хотя достаточно сказать: «Попробуй сам угадать, как нам туда добраться!». В таких ситуациях мы недооцениваем способности и творческий потенциал ученика, и ученик становится лишь пассивным слушателем.

В иной ситуации, чтобы упомянуть обе крайности, учитель под влиянием современных тенденций, бросает ученика на *дороге* в надежде, на то, что ученик, получив эту новую свободу, сразу станет автономным, и начнёт сам активно учиться и развиваться. Эта крайность ещё опаснее, чем первая, тем, что она очень привлекательна, и на вид нам кажется, что ученик активен в

процессе обучения, что он действительно усваивает какие-то умения и знания. На самом деле это может быть лишь то, о чём Maňák (2011, он-лайн) говорит как о показном эффекте, об активности без цели, которую можно описать словами Štecha (упомянуто в Kukaľ 2004, он-лайн) как: «*Тела шевелятся, мысль стоит.*»¹

Чтобы избежать неэффективного использования метода, который приводит к безучастию ученика или поверхностной *игре в познание* (Kukaľ 2004, он-лайн), методы следует использовать сознательно, в рамках дидактической структуры тщательно продуманной учителем, всегда преследуя цель. Учитель имеет полный контроль над ситуацией в том смысле, что он конкретно знает, что и зачем ученики делают. Он готов помочь и поставить действие в нужное направление, но он не делает этого, когда ученики способны сами справиться с заданием.

1.1 Активные методы обучения

Цель данной главы определить характеристику активных методов, и приблизить отношение активных и классических методов. Последующие разделы настоящей главы рассматривают контекст самих целей образования чешской системы образования и учебного урока в связи с употреблением активных методов.

Активные методы обучения принято сопоставлять с методами традиционными, чем и даётся их характеристика. Maňák и Švec (2003, с. 123), также как и Kotrba и Lacina (2011, с. 43), сравнивают эти два подхода, употребляя термины *активное и классическое обучение*, причём *классическое обучение* ассоциируется с обучением, центром которого является учитель, и с которым *активное обучение* стоит в ярком контрасте.

Авторы делят активные методы на основе разных критериев. Kotrba и Lacina (2011, с. 141-142) например применяют критерии *временной требовательности подготовки и аппликации методов, материальной требовательности, характеру учебной деятельности*, или *учебной цели*.

Самой употребляемой является классификация по *характеру учебной деятельности*. Kotrba и Lacina (2011, с. 141-142) например делят активные методы на *дидактические игры, дискуссии, эвристические методы/ решение*

¹собственный перевод оригинала: «*Těla se hýbou, myšlenky stojí.*»

проблемных задач, метод инсценировки и ситуационные методы. То же деление активных методов появляется и у авторов Maňák и Švec (2003, с. 123), классификация которых считается в чешской среде самой используемой. Однако в своей статье Maňák (2011, он-лайн) между активными методами ещё упоминает работу с текстом, в которой применяются техники критического мышления, *ментальные карты* и разные *групповые методы*. Maňák и Švec (2003) упоминают, что многие *комплексные* методы также имеют активизирующий потенциал. *Метод проекта*, например, Maňák (2011, он-лайн) выделяет как пример одного из более комплексных – *эвристических методов*, хотя *проект* как метод в классификации Maňák и Švec (2003, с. 123) принадлежит к методам *комплексным* (как и *партнёрское обучение, драма* и др.), так как обозначает скорее способ организации обучения, в рамках которой используются методы разного характера (классические и активные).

Приведённая классификация будет в данной работе использована и дальше, более подробно она рассмотрена с точки зрения дидактики иностранных языков в части 3.

Maňák (2011, он-лайн) добавляет факт, что им предложенная классификация упрощена в том смысле, что активных методов на много больше, и постоянно возникают их новые варианты. активными, по его словам, можно считать любые методы обучения, у которых есть потенциал активизировать или стимулировать мыслительную и практическую деятельность ученика, целью которой является приобретение знаний, или умений (Maňák 2011, он-лайн).

Что конкретно подразумевается под словом активизировать? На общем уровне можно установить, что активизация ученика происходит, когда ученик поставлен перед задачей, вместо готовых фактов, когда ему показывается направление, вместо готового маршрута, когда он становится ответственным за происходящее вокруг него. Авторы Mc Combs и Miller (2007, с. 7) ставят в центр теории активного обучения необходимость *выбора* и чувство *контроля* ученика над ситуацией². Ученик, таким образом, становится не частью обучения, а его центром.

²собственный перевод оригинала: «*choice and control*»

Когда учитель работает с активным вкладом ученика в сам процесс обучения, и ученик, таким образом, становится центром обучения, мы говорим об активных методах обучения. По словам Gresmanové и др. (2000, с. 85) активные методы в прямом смысле используют ученика в качестве двигателя – из его активности исходит почти весь процесс обучения. Но при этом речь идёт о чётко продуманном, целенаправленном действии. От учителя ожидается подготовка урока так, чтобы стимулировать активность ученика, а также приготовление таких заданий, вопросов и упражнений, которые будут ученика двигать в нужном направлении в связи с целью. Отсюда и сама сложность и возникающие затруднения, с которыми встречается учитель, выступающий здесь в роли советника, организатора и ассистента. (Maňák 2011, он-лайн).

Ученик, как центр обучения, далеко не новая идея. *Революция Коперника*, обозначающая данную переменную, датируется уже началом 20-го века (Maňák 2011, он-лайн). В реформаторскую – прогрессивную педагогику начала 20-го века входят разные течения и подходы, которые связывают отрицание традиционных принципов эссенциализма и экспериментальный, прагматичный подход к обучению, ядром которого является ученик и его потребности (Pasch и др. 2005, с. 40-43).

Чтобы графически изобразить развитие выше приведённой переменной в педагогике 20-го века, ниже приведённая диаграмма показывает появление и частоту словосочетания *learner-centered* (английский термин для обозначения методов и подходов в процессе обучения, в центре которых активное действие ученика) в публикациях 20-го века изданных на английском языке.³

³ Для графической иллюстрации исторических перемен в дидактике, работа использует программу Google Ngram Viewer (Диаграмма 1, 2, и 3). Google Ngram Viewer подключена к электронному корпусу книг, опубликованных в периоде от 1800 – 2008 годов на английском и других языках, количество которых достигает на сегодняшний день пяти миллионов экземпляров. Программа, таким образом, обладает огромным языковым материалом, и позволяет проводить частотный анализ любых лингвистических данных в связи с историческим и культурным развитием. Программа Google Ngram Viewer использует в своих вычислениях статистический метод *нормализации*, чтобы учесть разницу между количеством опубликованных текстов на протяжении времени, и таким образом, является достоверным источником данных для научных работ. (Google Ngram Viewer 2010, он-лайн)

Диаграмма 1, *Перемены в дидактике: Ученик центром обучения*

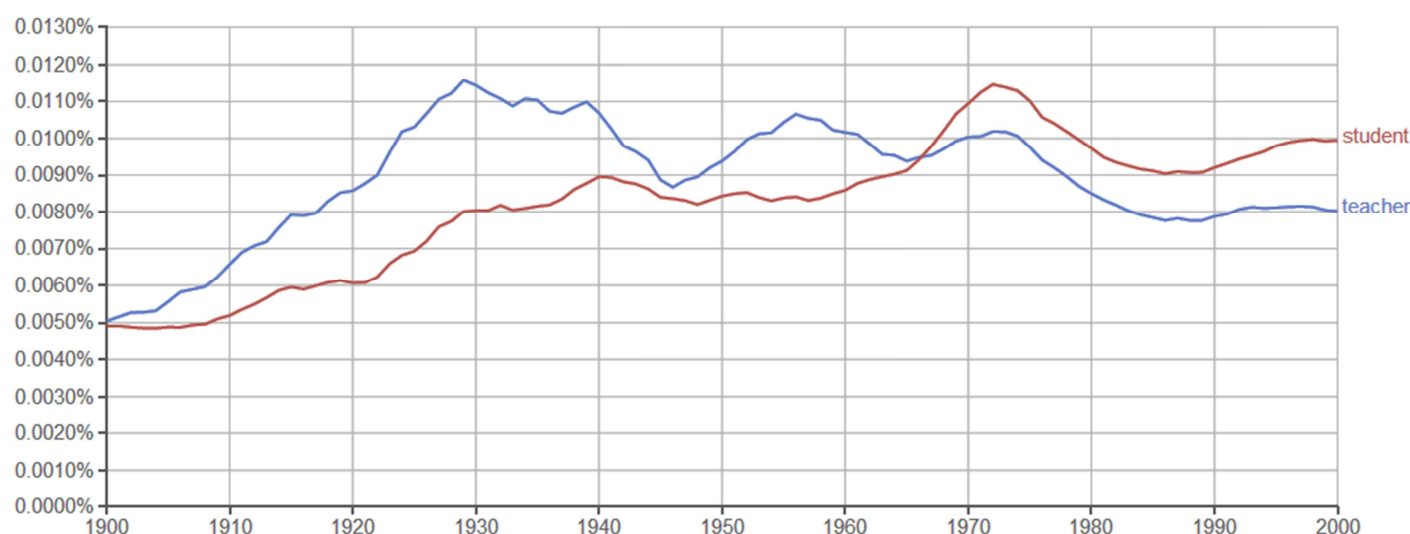


(Google Ngram Viewer: Quantitative Analysis of Culture Using Millions of Digitized Books. 2010. [он-лайн]. 12/16/2010. [дата обращения: 17-1-2015]. доступно из: <https://books.google.com/ngrams/graph?content=learnercentered>)

По диаграмме 1 можно судить, что научная среда обратила своё внимание к формирующимся изменениям в дидактике, и стала употреблять термин, характеризующий данные инновации, уже в первой половине 20-го века. Далее заметно, что интерес в научной литературе к ученику как к центру обучения во второй половине века резко растёт, и достигает максимума на рубеже 20-го-21-го веков. Активность обучения и ученик в его центре — это аспекты, которые явно занимают важное место не только в современной дидактике, но играют свою роль уже в первой половине 20-го века.

Диаграмма 2 показывает перемену частоты появления слов *teacher* и *student* (учитель и ученик) в публикациях 20-го века изданных на английском языке.

Диаграмма 2, *Перемены в дидактике: Учитель и ученик*



(Google Ngram Viewer: Quantitative Analysis of Culture Using Millions of Digitized Books. 2010. [он-лайн]. 12/16/2010. [дата обращения: 17-1-2015], доступно из: <https://books.google.com/ngrams/graph?content=teacher%2Cstudent>)

Разница между частотой появления данных слов в диаграмме 2 не достигает высокого научного значения, но может быть использована в качестве иллюстрации перемены подхода к ученику в процессе обучения. Интересно наблюдать за тем, как данные перемены отразились в степени того, кому авторы научной литературы стали уделять в своих публикациях больше пространства.

Не смотря на то, что перемена восприятия ролей ученика и учителя в процессе обучения имеет длинную историю и термины с ней связанные стали ежедневно употребляться в контексте современной методики, то реальность в многих классах иногда не несёт ни малейшего сведения о их существовании. Авторы (Grecmanová и Urbanovská 2007, Kotrba и Lacina 2007) упоминают ряд причин этого явления.

Учителя часто в свою защиту приводят такие аспекты активных методов, как излишнюю требовательность с точки зрения времени и материала, а также непредвиденность результатов метода (Kotrba и Lacina 2007 с. 44). И на самом деле, это действительно факторы, которые надо учитывать при выборе методов, и иногда они являются причинами, по которым лучше подобрать *классические*, традиционные методы. Факт, что у каждого метода есть свои преимущества и минусы очевиден и не требует дальнейшего обсуждения. Но данные реакции могут быть показателем более глубокой проблемы, и часто они

доказывают лишь потребность оборудовать учителей практическими знаниями принципов работы с активными методами. Иначе говоря, учителя знакомы с активными методами, но они не знают, как их использовать эффективно — когда использованное время и энергия не потеря, а инвестиция, когда неожиданность результата становится преимуществом — материалом с которым можно дальше работать.

Чтобы понять комплексность проблематики, надо себе задать вопрос - Откуда взялся сегодняшний учитель, где лежат корни его образования и педагогической карьеры? Учитель, от которого ожидается учение по новому образцу с употреблением современных методов, сам является продуктом устаревшей системы образования, в которой ученик большинство времени играет пассивную роль. В рамках данной системы сформировались принципы, педагогические взгляды и навыки, по образцу которых учитель действует. Естественно, что условия, в которых учитель сам учился, оказали большое влияние на его восприятие системы образования как средства наполнения конкретных целей — целей характерных для определённой эпохи и подхода к обучению, которые сегодня уже недействительны.

В связи с последним аргументом мы говорим о заостенелости образовательной системы. То есть, неспособности системы быстро приспособиться актуальным тенденциям и потребностям новых поколений (Mc Combs и Miller 2007). Не смотря на осуществлённые реформы и общие тенденции модернизировать образование, о реальном изменении ежедневной школьной реальности пока говорить наверно рано. Перемены не полностью достигли, не коснулись самой последней и самой главной части цепи образования — учителя. Учитель самое мощное средство измен, но добраться до него требует времени. Изменения сначала должны постигнуть все сферы образовательного цикла — от самых высоких учреждений, до конкретных деятелей учебного процесса. Каждый учитель должен испытать на себе обучение, связанное с реальностью, без излишнего формализма, с активным вкладом и ответственностью ученика, чтобы поверить в эффективность и новые цели такого обучения, прежде чем идти в класс.

Активные методы создают лишь часть широкого спектра возможных стратегий позволяющих выполнять новые задачи современной образовательной системы. Было бы неправильно, и, в связи с комплексностью проблематики,

неуместным упрощением, говорить об них как об универсальном лекарстве и спасении образования.

Тем не менее, без сомнений, активные методы представляют собой арсенал стратегий, которые способны активизировать ученика, и способствовать, таким образом, к более устремлённому, эффективному учению. Как таковы будут активные методы рассматриваться здесь и дальше – как возможный ответ на один из множества вопросов, для решения одной из задач современного образования.

1.1.1 Активные методы в контексте целей образования

Общие цели любой образовательной системы на общем уровне всегда одинаковы. Подготовить новое поколение к реальной жизни, так чтобы она приносила пользу человеку и обществу. Разные только взгляды на то, какие знания и умения принесут эту пользу. Каждая эпоха приносит собой новое определение того, что в данное время полезно, что принесёт успех в жизни человека, и что обеспечит её качество. Требования того, чем надо оборудовать новое поколение исходят из самой характеристики данной эпохи. Отсюда уже можно определить те сферы знаний и умений, которые понадобятся.

Но уже сама характеристика нашей эпохи проблематична. Как характеризовать период, который характерен как раз своей неопределённостью и раздробленностью? Авторы (Pasch и др. 2005, с. 44) в попытке определить требования нашего и будущего периода упоминают такие аспекты, как быстрое развитие технологий, информационный бум, мультикультурность, глобализацию и т.п. От таких характеристик последует и чувство неустойчивости, быстрая изменчивость окружающего мира, и в следствии затруднение точно определить те знания и умения, которые бы соответствовали настолько быстро меняющимся требованиям. В связи с резкими переменами в различных сферах человеческого существования меняются и наши ожидания от системы образования, как важнейшего средства подготовки к этим переменам. Перед, будто бы всемогущей, системой образования поставлены новые задания и цели. Каковы принципиальные требования сегодняшнего мира и мира будущего, и как к ним можно подготовить новое поколение?

Kotrba и Lacina (2011, с. 47) в реакции на происходящие изменения говорят о неспособности определения нужных сфер знаний для нового

поколения, которые бы ей в будущем понадобились. Maňák (2011, он-лайн) подчёркивает роль способностей во время информационного бума, когда задачей учителей уже не является передача максимального количества информации, а гораздо более эффективно опосредствовать усвоение таких способностей, которые бы позволили ученикам работать с наплывом информации — искать, сортировать и оценивать её достоверность. По словам таких авторов как Gregmanová и Urbanovská (2007, с. 7), или Kotrba и Lacina (2011, с. 47) мы говорим об эпохе способностей и умений, которые, в отличие от знаний, способны подготовить новую генерацию к требованиям нам незнакомого будущего.

Нашей целью является воспитать самостоятельную личность, которая владеет не столько информацией об окружающем мире, сколько способностями успешно в нём действовать. В отличие от быстро стареющих знаний, способности представляют собой набор постоянных стратегий и принципов.

Очевидно, что сама характеристика способностей — как стратегий и принципов наших действий, приносит с собой специфика их преподавания.

1.1.2 Активные методы в контексте школьной образовательной программы

Потребность фундаментальной перемены самых целей образования отразилась в чешской среде в форме *Образовательной реформы*⁴ 2004 года (NVU, он-лайн).

Реформа меняет общий характер содержания и целей образовательной системы с намерением приблизить его к реальной, практической жизни и её требованиям. Подчёркивает значение способностей возле теоретических знаний, ставит перед собой цель развивать человека как самостоятельную, всестороннюю личность, стремится позитивно отразиться на формировании взглядов и распределению ценностей человека. (Výzkumný ústav pedagogický 2013, с. 9)

⁴Из чешского языка: *Kurikulární reforma*. Реформа кодифицирована в законе č. 561/2004 (*Školský zákon*), и в документах чешской образовательной системы (*Bílá kniha, Rámcově vzdělávací program, Školní vzdělávací program*). (NVU, он-лайн)

Данные тенденции отразились также на уровне общих целей образовательных программ, в которых они подробно специфицированы в рамках *Ключевых компетенций*⁵. (Výzkumný ústav pedagogický 2013, с. 9-11)

Учитывая направление данной дипломной работы, приведённые стремления будут дальше рассматриваться только в рамках *Общей образовательной программы для начальной школы*⁶.

В общих целях *Общей образовательной программы для начальной школы* ученик должен обладать такими умениями, которые бы ему позволяли эффективно общаться и сотрудничать с другими, решать проблемные ситуации, логично и креативно подходить к задачам и активно реагировать на происходящее вокруг него. Образование должно способствовать к развитию разных стратегий учений, индивидуальных талантов и способностей. (Výzkumný ústav pedagogický 2013, с. 9-10)

Чтобы приблизиться к общим целям, реформа использует два главных механизма. Первый из них факт, что реформа в прямом смысле опирается на автономию и профессиональную ответственность школ и учителей за результаты обучения. Исходя из предположения, что это прежде всего школы и сами учителя, кто лично знает своих учеников, их потребности и способности, конкретизация образовательной программы отдаётся в их компетенцию. Во вторых, созданием категории *ключевых компетенций* реформа включает обучение конкретным способностям в рамках обязательной школьной программы. План конкретного осуществления обучения *ключевым компетенциям* является частью школьной программы. (Výzkumný ústav pedagogický 2013, с. 6)

Общая образовательная программа для начальной школы характеризует *ключевые компетенции* как область практических целей, которые собой представляют совокупность для современного мира нужных способностей и знаний. Также упоминает их надпредметный характер, *ключевые компетенции* реализуются не в рамках конкретного предмета, а в рамках всех предметов и целой образовательной системы. Это те способности, которые ученик

⁵Собственный перевод термина: *Klíčové kompetence*

⁶Собственный перевод термина: *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*

приобретает повторением одинаковых принципов и стратегий работы в рамках всех предметов. *Ключевые компетенции* обозначают не столько содержание какого-либо предмета, сколько способ работы, подходы к ней и общие взгляды в рамках разных предметов. Далее зависит от учителя, ведёт ли он учеников к самостоятельной деятельности и к ответственности за результат работы, к критической работе с информацией; подчёркивает ли взаимосвязи предметов и их смысл (*Компетенция к Учению*). Стимулирует ли учитель учеников к активному и самостоятельному решению проблемных заданий, к формулированию своих взглядов и их защиты (*Компетенция к решению проблем* и *Коммуникативная компетенция*). Имеют ли ученики возможность регулярно работать в парах и группах (*Социальные и персональные компетенции*). До какой степени учитель положительно действует на взгляды учеников (*Гражданская компетенция*), и ведёт ли учитель учеников к выполнению обязанностей и ими поставленных обещаний (*Рабочая компетенция*).⁷ (Výzkumný ústav pedagogický 2013, с. 11-14).

Заметно, что при усвоении выше приведённых компетенций, мы опираемся на подход учителя к обучению, который либо способствует, либо не способствует развитию данных компетенций. То есть, речь идёт именно о способе работы в классах, о методах, которые имеют прямое влияние на развитие способностей у учеников. Метод, *дорога к цели*, здесь уже является целью.

Очевидно, что в связи с приведённой характеристикой *ключевых компетенций*, активные методы обучения выступают ещё более выразительно. Авторы занимающиеся данной проблематикой (например: Grecmanová и др. 2000, Kotrba и Lacina 2011, Kasíková 2010), уверены в необходимости использования активных методов в качестве средства усвоения данных умений.

Grecmanová и Urbanovská добавляют (2007), что активные методы естественным образом создают среду в классе, в которой развиваются например такие способности как кооперация, креативность, способность

⁷Собственный перевод терминов: *Kompetence k učení*, *Kompetence k řešení problémů*, *Kompetence komunikativní*, *Kompetence sociální a personální*, *Kompetence občanské*, *Kompetence pracovní*

решения проблемных задач, автономия, ответственность и другие. Связь между такими способностями и *ключевыми компетенциями* очевидна.

Введение активных методов в процесс обучения является, таким образом, не приятной разновидностью уроков, а необходимым инструментом, без которого мы не способны достичь всех целей образования.

Кроме отдельных активных методов (установленных выше как *дидактические игры, дискуссии, эвристические методы/ решение проблемных задач, метод инсценировки и ситуационные методы*) возникают также целостные методики преподавания, стремящиеся ответить на вопрос, каким именно способом опосредствовать нужные компетенции в рамках образовательной системы. Между другими можно упомянуть такие целостные приёмы в педагогике как, *Развитие критического мышления через чтение и письмо*⁸ (Grecmanová и Urbanovská 2007), или *Педагогика переживания*⁹ (Zuzana Andresová и др. 2013). Оба приёма представляют собой полностью разработанную методику, подход к обучению, цели которого тесно связаны с целью реформы образования (Grecmanová и Urbanovská 2007, с. 10).

1.1.3 Активные методы в контексте учебного урока

Можно бесспорно установить, что некоторый материал более подходит к обработке активными методами, чем другой. Что к достижению одной цели эффективнее употребить традиционный подход, а к достижению другой без активных методов не обойтись (см. 1.1.2). В настоящей части рассматриваются некоторые аспекты, влияющие на выбор между активными и классическими методами в связи с конкретными частями учебного урока.

Kotrba и Lacina (2011, с. 141-142) классифицируют активные методы с точки зрения *учебной цели* как: задания для *мотивации* учеников, для *расслабления* учеников, *диагностики* понимания материала или того, что ученики уже знают, *презентации* материала, или для его *повторения*. На основе данной классификации можно установить, что данные методы могут служить в разных частях урока, и не только для чисто познавательных учебных целей, и не только для практики и повторения. Когда учитель осознаёт и понимает то,

⁸Из чешского языка: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*

⁹Из чешского языка: *Zážitková pedagogika*

что он конкретно использованием данного метода преследует, то и простое видео в качестве мотивации, или игра с целью расслабления учеников, является полезным и важным аспектом урока.

Kotrba и Lacina (2011, с. 42-43) упоминают те моменты урока, в которых более уместный классический, фронтальный метод. Первым из них является презентация материала неприступного для учеников. Это такой материал, когда у учителя нет возможности опереться на факты или структуры известные ученикам. Материал настолько абстрактен, что учитель не предполагает, что ученики сами будут способны найти нужные связи, и понять материал только на основе самостоятельного усилия без помощи учителя. Однако не каждый новый или сложный материал является сразу неприступным и неподходящим для обработки с помощью активных методов. Очень часто можно использовать внутреннюю логику материала, его определённую структуру правил, которую ученики сами способны обнаружить, используя только логическое мышление или знания. В данном случае речь идёт о презентации нового материала с помощью *индукции*. *Индукция* предлагает стратегии позволяющие ученикам обнаружить связи, закономерности и характеристики нового материала самостоятельно, на основе конкретных данных, из которых ученики с помощью подготовленных заданий способны сделать выводы (Pasch и друг. 2005, с. 224-231) Примером такого обнаружения нового материала в области иностранного языка может быть *Управляемое Обнаружение*¹⁰ грамматических, или других правил (Scrivener 2005) (см. 3.1).

Бесспорно, что такое обнаружение принесёт ученикам более углублённое понимание материала, но с другой стороны, надо всегда учитывать соотношение использованного времени и приобретённых знаний. Очень важно суметь задать себе вопросы по предполагаемой конечной эффективности метода. На сколько данный материал важен в рамках моего предмета? Сколько времени на него я могу потратить? Насколько глубокое понимание материала ученикам необходимо? Какие именно результаты в данном случае принесёт Активный метод в сопоставлении с методом классическим?

Вторым моментом урока, когда стоит дать вожди в руки учителя, является часть резюме (Kotrba и Lacina 2011, с. 42-43). То есть та часть, когда

¹⁰Собственный перевод оригинала: *Guided Discovery*

учитель подводит итоги либо целого урока, целой темы, либо того, что происходит несколько раз во время урока, отдельного задания или упражнения. Это особенно важно, когда задания были Активного характера, то есть их центром было само действие ученика. Такое действие, несмотря на все его преимущества — неорганизованное, и выводы, которые ученик на основе такого действия делает, могут оказаться не точными и очень часто несистематическими. Естественно, что после такого задания ученик нуждается в обратной связи от учителя — в подтверждении его выводов, в их систематизации и, иногда, уточнении. Особенно у младших учеников большую роль играет авторитет учителя, подтверждение и одобрение которого является не только желательной реакцией, но и необходимым аспектом в процессе усвоения знаний и умений. Пока результат не освящён учителем, он в глазах некоторых учеников просто недостоверен. (Kotrba и Lacina 2011)

В связи с последним пунктом стоит добавить, что когда учитель начинает работать активными методами, особенно в классе, в котором данные методы не употребляются так часто, то ученикам к ним тоже надо привыкнуть. Иначе говоря, ученики сначала должны научиться, как работать самостоятельно, активно и с ответственностью. Самостоятельная работа уже сама по себе приносит новые требования на способности учеников, и как таковая, сама является умением, которое надо учить и развивать. Этот факт часто недооценивается и становится одной из причин, по которым учителям кажется, что активные методы не надёжны.

2 Обучение иностранным языкам

Вторая глава определяет позицию иностранных языков в начальной школе в рамках чешской образовательной системы, где особое внимание уделяется русскому языку как следующему иностранному (2.1). Далее рассматривается характеристика ведущих тенденций в области дидактики иностранных языков, и определяется роль активных методов в данном контексте (2.2).

2.1 Иностранные языки в контексте чешской образовательной системы

Основные стандарты и нормы обучения иностранному языку в начальной школе в Чешской Республике установлены *Общей образовательной программой для начальной школы* в образовательной области *Язык и Языковая коммуникация* в частях *Иностранный язык* и *Следующий иностранный язык*¹¹ (Výzkumný ústav pedagogický 2013)

Учитывая направление данной дипломной работы, будут рассмотрены лишь стандарты определяющие преподавание иностранных языков с шестого по девятый класс начальной школы.

Общая образовательная программа для начальных школ определяет следующие области владения иностранным языком: окончательный уровень владения первым и следующим иностранным языком, минимальное количество уроков первого и следующего иностранного языка за определённый период учения, время введения первого и следующего иностранного языка и др. Приведённые нормы становятся обязывающим стандартом для всех начальных школ. (Výzkumný ústav pedagogický 2013, с. 24-28)

Ожидаемые результаты владения иностранным языком программа определяет в областях четырёх умений (аудирование, чтение, говорение, письмо), а также в рамках структуры языка (грамматика, произношение, лексика). Уровень владения языком *Общая образовательная программа* характеризует согласно системе *Общеввропейских компетенций владения иностранным языком* – выпускник девятого класса начальной школы должен

¹¹Собственный перевод терминов: *Jazyk a jazyková komunikace, Cizí jazyk u Další cizí jazyk*.

достичь уровня A2 во владении первым иностранным языком, и уровня A1 во владении следующим иностранным языком. (Výzkumný ústav pedagogický 2013, с. 24-28)

Минимальное количество уроков в неделю с шестого по девятый класс установлено в *Общей образовательной программе* на двенадцать для первого иностранного языка, и на шесть¹² для следующего иностранного языка. Первый иностранный язык вводится не позже третьего класса начальной школы, и следующий иностранный не позже восьмого класса. (Výzkumný ústav pedagogický 2013, с. 121)

С 2013-го года следующий иностранный язык становится обязательным предметом¹³. Министерство образования приняло данное решение на основе результатов международного сравнения количества изучаемых языков в начальных школах¹⁴, где Чешская Республика заняла одно из последних мест (Tůmová 2013, он-лайн).

Введение следующего иностранного языка в качестве обязательного предмета не обошлось без противоречивого отзыва научного общества. Затем как некоторые защищали значение следующего иностранного языка в контексте глобализации, ссылаясь на принцип многоязычности (Tůmová и Čičváková 2013, он-лайн), то многие выражали свои сомнения о способностях учеников справиться с следующим языком и указывали на недостаток учителей с нужной квалификацией в начальных школах (INFO.edu 2013, он-лайн, Navrátilová 2013, он-лайн). Единства взглядов в данной проблематике нет до сих пор, и делать выводы в пользу одного или другого взгляда пока ещё рано (Semelová 2015, он-лайн).

¹²Установленное минимальное количество уроков для следующего иностранного языка субсидировано из располагаемого временного запаса школы (*disponibilní časový rámec*). Из данного запаса школы субсидируются факультативные предметы, или реализуются *Обзорные темы* (Собственный перевод термина: *Průřezová témata*). В данном случае школы обязаны использовать шесть уроков из временного запаса только для следующего иностранного языка. (Výzkumný ústav pedagogický 2013, с. 121)

¹³До 2013го года был следующий иностранный язык факультативным, то есть школа имела обязанность предложить ученикам следующий иностранный язык, но ученик смог выбрать другой факультативный предмет вместо следующего иностранного языка. (Výzkumný ústav pedagogický 2013, с. 121)

¹⁴Исследование под названием: «*Klíčová data k výuce cizích jazyků na školách*» 2009/2010 года показало, что чешские студенты изучали во время исследования лишь 1,3 языка, в сравнении с европейским стандартом – 1,5 языка.

Русский язык в начальной школе чаще всего предлагается ученикам в качестве следующего иностранного языка в седьмом или восьмом классах с количеством уроков два или три урока в неделю (Sladkovská 2010, он-лайн). Статистика показывает (Sladkovská 2010, он-лайн), что русский язык занимает второе место по выбору следующего иностранного языка, сразу после немецкого языка, и третье место по выбору иностранного языка в целом. Серверы сообщают о резко растущей популярности русского языка, которая за последние 10 лет повысилась более чем на 200% (Sladkovská 2010, он-лайн, Vančurová 2010, он-лайн). Русский язык ученики выбирают в основном из за близости языка к чешскому языку, и предпочитают его более сложным иностранным языкам. При выборе учитывается и сама актуальность языка на рабочем рынке, и ученики сами воспринимают освоение хотя бы основ русского языка как большое преимущество с точки зрения их будущей карьеры. (Donát 2014, он-лайн).

2.1.1 Иностранные языки и ключевые компетенции

В связи с характером обучения иностранным языкам очевидно, что здесь естественным образом возникает пространство для развития многих из приведённых *ключевых компетенций*. Ведь это с помощью языка мы обсуждаем и решаем проблемы, формируем и защищаем свои взгляды, показываем сострадание, радость, интерес, даём советы, обещания и многое другое. Язык полностью отражает нами созданную реальность. Он настолько близко связан с ежедневным человеческим существованием, что если не отклониться от его сущности, то в рамках его обучения развиваются и для сегодняшнего мира нужные способности.

Отклонением от самой сущности межчеловеческой коммуникации в классах, когда изучение языка сокращается до заучивания слов и правил, а коммуникация на чтение диалогов с обменом имён, происходит то, что Choděra и др. называет *дегуманизацией языка* в классах (2000, с.7-8). То есть, когда заучивание слов и чтение диалогов является не средством, подготовительным упражнением, ведущим к реальной коммуникативной цели, а уже конечной целью. Мы избавляем язык в классе от его коммуникативного характера, и таким образом, и от его смысла и человеческого размера. Общение без смысла уже не является человеческим общением. Ведь язык — необходимое средство

общения, способ достижения цели, а не сама цель. Мы забываем, что изучаем язык для чего либо, а не для самого знания языка. Choděra и др. тоже упоминают, что тенденции отклонения от смысла можно заметить и в других областях, которые приняли форму школьного предмета (2000, с.7).

2.2 Тенденции в обучении иностранным языкам

В современной дидактике иностранных языков принято говорить о коммуникативном подходе к обучению языкам (Акишина и Каган 2002, Choděra и др. 2007, Littlewood 2013). В терминологии Акишины и Каган (2002) мы говорим о *коммуникативном обучении*.¹⁵

Так как подход к обучению неизбежно определяет сам выбор и характер методов, его формирование и влияние будет рассмотрено в этой части более подробно.

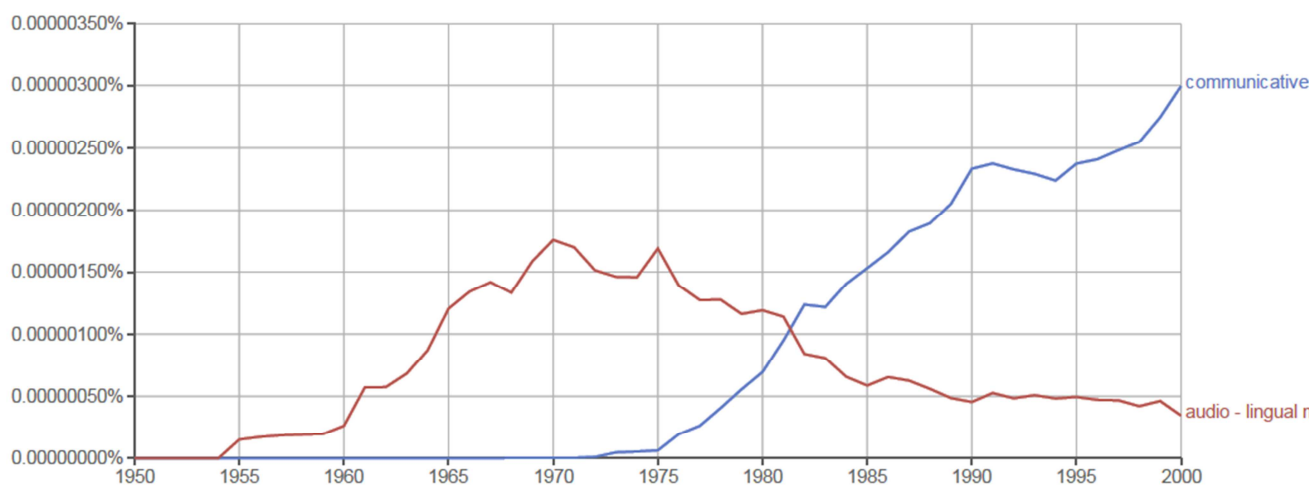
По словам некоторых авторов (Littlewood 2013, с. 1, Dörnyei 2010, с. 33), *коммуникативное обучение* и термины с ним связанные стали в дидактике часто используемыми, удобными фразами, которые, опираясь о саму сущность языка, но не обозначая ничего более конкретного, используются для обоснования не совсем однородных дидактических взглядов и подходов. Причины можно найти в идеологических и исторических основаниях подхода.

Коммуникативное обучение возникает на рубеже 70-х годов прошлого века как реакция против на *бихевиоризме* основанного *аудиолингвального метода* (Littlewood 2013, с. 1).

Чтобы иллюстрировать данную переменную, диаграмма 3 показывает появление и частоту термина *Communicative Language Teaching* (английский термин, обозначающий *коммуникативное обучение*), и сравнивает его с появлением термина *Audio-lingual method* (английский термин обозначающий *аудиолингвальный метод* обучения). Частотный анализ терминов был осуществлён в публикациях второй половины 20-го века изданных на английском языке.

¹⁵В чешской среде используется термин *komunikativní/ komunikační metoda* (Choděra и др. 2007), на английском языке употребляется термин *CLT – Communicative Language Teaching* Littlewood (2013).

Диаграмма 3, *Перемены в дидактике: Аудиолингвальный метод и коммуникативное обучение*



(Google Ngram Viewer: Quantitative Analysis of Culture Using Millions of Digitized Books. 2010. [он-лайн]. 12/16/2010. [дата обращения: 17-1-2015], доступно из: <https://books.google.com/ngrams/graph?content=teacher%2Cstudent>)

Littlewood (2013, с. 2) отмечает, что уже в самом начале формирования концепции *коммуникативного обучения*, не существовало единодушия в том, что конкретно термин обозначает. Рассматривая историю появления данной концепции, заметно, что коммуникативный подход в обучении основан скорее на тогда актуальных тенденциях в области лингвистики, чем на конкретно разработанной теории учения, которая бы ближе определяла методику данного подхода (Dörnyei 2010, с. 34).¹⁶

Коммуникативное обучение формирует новое воззрение на язык как на объект обучения, и предлагает скорее общее направление, принципы, и цели обучения языку, чем конкретную методику и способ их достижения.

В том-же духе характеризуют *коммуникативное обучение* и современные авторы дидактики иностранных языков. Акишина и Каган (2002, с. 25) говорят о *коммуникативном обучении* как о целостной «...*философии обучения, согласно которой язык понимается как средство общения.*». Dörnyei (2010, с. 34) определяет подход как основанный на принципах *ситуативности* и

¹⁶ *Коммуникативное обучение* опирается на такие лингвистические открытия и направления как: *теория речевых актов* (Austin в 1962 году, Searle в 1969 году, упомянуто в Dörnyei 2010, с. 34), *коммуникативная компетенция* (Hymes в 1972 году, упомянуто в Dörnyei 2010, с. 34), или *функциональная грамматика* (Halliday в 1985 году, упомянуто в Dörnyei 2010, с. 34).

функциональности языка. Также и в чешской среде множество авторов ссылается на *коммуникативное обучение* как на общепринятое направление, ведущим принципом которого является развитие *коммуникативной компетенции* как способности успешно решать речевые ситуации (в Choděra 2000, с. 149-163).

Коммуникативное обучение отражает новое понимание того, что значит владеть иностранным языком. Однако, отсутствие теории учения в его основах приводит к неопределённости, и та, в свою очередь, имеет следствием разнообразность интерпретаций и их конкретных реализаций (Dörnyei 2010, с. 34).

Авторы Littlewood (2013) и Dörnyei (2010) замечают, что в рамках множества интерпретаций и вариантов *коммуникативного обучения* можно выделить две ведущие тенденции, которые ярко отличаются друг от друга.

По словам этих авторов, варианты *коммуникативного обучения* лежат на шкале, где в одном конце находятся подходы в меньшей или высшей степени отвергающие роль сознательного изучения формы языка, затем как другие изложения данного подхода подчёркивают роль формы языка, как необходимую часть процесса его усвоения.¹⁷

Чтобы описать приведённую разницу в вариантах *коммуникативного обучения*, Dörnyei (2010, с. 35-36), говорит об *имплицитном* и *эксплицитном* подходе. Littlewood (2013, с. 3-4), с той же целью, использует термины *сильная* и *слабая форма коммуникативного обучения*¹⁸ (Littlewood 2013, с. 3-4).

Littlewood (2013, с. 3-4) замечает основную разницу между *сильной* и *слабой формой коммуникативного обучения* в том, каким способом эти варианты понимают главный принцип данного подхода т. е.

¹⁷ Например, на одной стороне мы можем встретиться с формой коммуникативного подхода, которая предполагает усвоение языка в самом процессе решения практических заданий, которые стимулируют использование языка без его эксплицитной обработки *TBL-Task Based Learning*, упомянуто в Thornbury 2013, он-лайн). И на стороне второй замечаем подходы, в которых эксплицитная обработка языковых единиц в рамках языковых и речевых упражнений является нужной частью обучения иностранному языку (например в Акишина и Каган 2002, с. 25-27).

¹⁸ Собственный перевод оригинала: *strong/ weak version of CLT*

коммуникативность. Коммуникативность может быть необходимым аспектом самого процесса обучения, или характером его цели.

Сильная форма коммуникативного обучения приносит принцип коммуникативности в сам процесс обучения; методы сознательного учения сокращены на минимум, или полностью исключены. Обучение, таким образом, становится до высокой степени *имплицитным*¹⁹. В случае *слабой формы* подхода, принцип коммуникативности включён в цель обучения, затем как в процессе обучения используются разные, ближе неопределённые методы, чтобы достичь данной цели.

Thornbury (2013, он-лайн), обсуждая разницу между *сильной* и *слабой формой коммуникативного обучения*, замечает, что *сильная форма* выдвигает теорию, что мы «...используем язык, чтобы его выучить» , затем как *слабая форма* утверждает, что мы всё таки сначала «...учим язык, чтобы его использовать».²⁰

Слабая форма коммуникативного обучения, по-видимому, становится более и более актуальной в сфере научной общественности. Dörnyei (2010, с. 37) упоминает, что множество авторов на рубеже 20-го века говорят о переломном моменте в понимании коммуникативного обучения, как подхода скорее направленного на коммуникацию, чем чисто коммуникативном. Сама коммуникация является целью обучения, в рамках которого используется синтез разных, и на форму ориентированных, т.е. некоммуникативных, методов. (Dörnyei ссылается между другими и на авторов: Celce-Murcie, Thurrel и др.). Выбор методов подчиняется не коммуникативному характеру методов, а коммуникативному характеру цели.

Так и в методике русского языка представленной Акишиной и Каган (2002) очевидны тенденции к *слабой форме коммуникативного обучения*. *Коммуникативная компетенция* в их концепции развивается на основе языковой и речевой компетенции и коммуникативность представлена, прежде

¹⁹Крайностью в данной категории является *Натуральный подход* - подсознательное усвоение языка по методике Стивена Крашена (упомянуто в Dörnyei 2010, с. 34).

²⁰Собственный перевод оригинала: «*using language in order to learn it*», или «*learning language in order to use it*».

всего, как характер цели, а не самого метода. Некоммуникативные задания, развивающие *языковую и речевую компетенцию* являются промежуточным, но необходимым звеном обучения (Акишина и Каган 2002, с. 25- 26).

В контексте чешской дидактики Mothejzíkóv (упомянуто в Choděra 2000, с. 155) замечает, что *коммуникативное обучение* модифицируется и приобретает в свой арсенал методы эксплицитного характера, выделяющие форму, даже в форме перевода, как неотделимую часть обучения.

Чтобы выразить новое понимание подхода к обучению языкам, Littlewood предлагает вместо термина *коммуникативное обучение* термин *подход с ориентацией на коммуникацию*²¹ (2013, с. 8). Dörnyei, с той же целью, говорит о *принципиальном коммуникативном подходе*²² (2010, с. 35.). Littlewood говорит о постмодернистской эпохе в обучении языкам, которая не ищет общеправильный метод, отвергая метод неправильный — бинарное понимание методов в данном контексте уже не действительно. Не существуют правильные и неправильные методы, существуют лишь более или менее правильные принципы их выбора.

В связи с пониманием обучения иностранным языкам как обучения *ориентированного на коммуникацию*, Littlewood предлагает *коммуникативный континуум*²³ (2013, с. 12), определяющий отношение заданий к коммуникативной цели. Оригинал *коммуникативного континуума* изображён в таблице 1.

Таблица 1, *Коммуникативный континуум*

²¹Собственный перевод оригинала: COLT/ *Communication Oriented Language Teaching*

²²Собственный перевод оригинала: *Principled Communicative Approach*

²³Собственный перевод оригинала: *Communicative Continuum*

The 'Communicative Continuum' as a Basis for COLT

Analytic Strategies		← →		Experiential Strategies	
Non-communicative learning	Pre-communicative language practice	Communicative language practice	Structured communication	Authentic communication	
Focusing on the structures of language, how they are formed and what they mean, e.g. substitution exercises, inductive 'discovery' and awareness-raising activities	Practising language with some attention to meaning but not communicating new messages to others, e.g. describing visuals or situational language practice ('questions and answers')	Practising pre-taught language but in a context where it communicates new information, e.g. information gap activities or 'personalised' questions	Using language to communicate in situations which elicit pre-learnt language but with some degree of unpredictability, e.g. structured role-play and simple problem-solving	Using language to communicate in situations where the meanings are unpredictable, e.g. creative role-play, more complex problem-solving and discussion	
Focus on forms and meanings		← →		Focus on meanings and messages	

На шкале 1-5 лежат категории учебных заданий, характер которых определён их направленностью на *формы* (*focus on forms*) на левой стороне, и их направленностью на *сообщения* (*focus on messages*) на правой стороне континуума.

Задания направленные на *форму* представляют собой подготовительные упражнения, которые знакомят ученика в рамках ограниченных, некоммуникативных заданий с формой, значением и произношением языковых единиц. Типы заданий направленных на *сообщения* создают условия более или менее реальной коммуникации – условия, в которых возникает необходимость общения, и передаются осмысленные *сообщения* между её участниками.

Далее можно характеризовать категории континуума с помощью двух критериев, которые более подробно определяют их место на шкале. Это критерии *новой информации* и *степени предсказуемости языка*. Эти два аспекта характерны и для межчеловеческой коммуникации. Ведь мы говорим только тогда, когда у нас есть повод, необходимость говорить, и передаём в основном лишь ту информацию, которой нет у нашего собеседника. Также язык, который мы используем к данной передаче, является не запланированным, то есть, спонтанным и до высокой степени не предсказуемым. Следовательно, та мера в которой присутствует новость у

сообщений и непредсказуемость у языка в учебных заданиях, определяет степень их коммуникативного характера.

Так задания сосредоточенные только на форму, произношение и значение отдельных языковых единиц обозначены в *коммуникативном континууме* как *Некоммуникативное учение (Non-communicative learning)*. Задания, формирующие речевые навыки заучиванием языковых структур в рамках запланированных языковых структур, без передачи новой информации, называются *До-коммуникативной практикой (Pre-communicative language practice)*. Когда заданием создана необходимость передать новую информацию, хотя всё ещё в рамках определённых языковых структур, мы можем говорить о *Коммуникативной практике (Communicative language practice)*. Но это только когда с новостью передаваемой информации вступает в общение и степень непредсказуемости использованных языковых структур, когда мы говорим о коммуникации в полном смысле этого слова. Данный тип заданий Littlewood называет *Структурированной коммуникацией (Structured communication)*. *Структурированная коммуникация* отличается от *Аутентичной коммуникации (Authentic communication)* тем, что задания данного типа, не смотря на уровень непредсказуемости, всё ещё стимулируют использование изучаемых языковых единиц и структур, в то время как *Аутентичная коммуникация* характерна максимальной свободой выбора языковых структур, которую ограничивает только характер контекста.

Естественно, что классификация заданий на основе их коммуникативности встречается в той или другой форме и у других авторов. В контексте русской дидактики можно, например, упомянуть деление авторов Акишины и Каган (2002, с. 137-138), которые приводят последующее категории учебных заданий: *Языковые упражнения, Тренировочные речевые упражнения и Коммуникативные упражнения*.

Преимущество континуума Littlewooda в его детальности и в его прямой связи с коммуникативным подходом в целом. Littlewood доказывает, что в рамках *Коммуникативного обучения* как *Подхода с ориентацией на коммуникацию* есть место для коммуникативных, также как и некоммуникативных заданий. Важно лишь знать, какое из этих заданий выбрать, когда и с какой целью. Континуум Littlewooda приносит новое понимание связей между заданиями и их преемственностью, позволяет

рефлексию собственной работы в классе, и даёт орудие для критической оценки заданий предлагаемых учебниками.

В рамках данной дипломной работы континуум Littlewooda использован в качестве основы, на которую работа ссылается при изучении типов активных методов в области дидактики иностранных языков (см. 3)

2.2.1 Активные методы в коммуникативном обучении

Чтобы ответить на требования возникшие новым пониманием языка как средства общения, появилась нужда в методах, которые были бы способны создать условия такого реального общения и в классе.

Отсюда последовало и расширение таких с коммуникативным обучением узко связанных активных методов как *открытые ролевые игры, дискуссия, дидактические игры* и др. в сфере дидактики иностранных языков, где сформировались их разные варианты (Dörnyei 2010, с. 34).

Роль активных методов в рамках коммуникативного обучения во многих отношениях незаменима. активные методы позволяют использовать язык в классе согласно его функции, в обстановке реальной коммуникации. активные методы типа *игр с информационным неравенством, открытых ролевых игр, метода кейсов* (из английского: *case-study* — *разбор конкретных ситуаций*) и др. вносят в обучение необходимость общения недостатком и потребностью информации, неожиданностью, интересом, нуждой обсуждения и решения задач, и другими аспектами, характерными для межличностного общения. Без активных методов общение в классе остаётся лишь тем, что Choděra и др. называет *псевдокоммуникацией* (2000, с. 10) — говорением без внеязыковой коммуникативной цели.

Приведённые и многие другие активные методы стали настолько характерны для коммуникативного обучения, что ими до какой-то степени можно определить и сам характер целого подхода. Но здесь мы подвергаемся опасности значительного упрощения коммуникативной концепции, и уже упомянутой *игре в познание*, где присутствует много движения — активности, но без смысла и цели.

Littlewood (2013, с. 4) упоминает, что особенно в понятии учителей иностранных языков²⁴ вся комплексность философии *коммуникативного обучения* часто редуцируется на употребление активных методов, и на представление активного ученика в классе, который много говорит, дискутирует, и учится в рамках таких заданий, где коммуникация преобладает над формой и игра над эксплицитным учением.

активные методы становятся, в данном понимании, почти термином-синонимом к *коммуникативному обучению*. Такое восприятие подхода является упрощением в том смысле слова, что оно понимает *коммуникативное обучение*, лишь как арсенал активных методов. Оно выдвигает предположение, что активный студент это и есть *коммуникативное обучение* и его пассивность идёт против стержневых принципов коммуникативного подхода.

Thornbury (2013, он-лайн) даже говорит о расширении чувства недоверия у учителей—сторонников коммуникативного подхода к любому изъятию пассивности учеников, к фронтальной презентации языкового материала, к учению повторением – методом *дрилла* (из английского *drill*) и к другим эксплицитным методам учения.

Хотя коммуникация и является главным принципом *коммуникативного обучения*, она не является его единственным аспектом и коммуникативный подход даёт пространство самым разным методам.

В том же духе стоит упомянуть, что активные методы не бывают исключительно коммуникативного характера. В то время, как коммуникативность всегда нуждается в активности учеников (из чего следует и незаменимость активных методов в *коммуникативном обучении* языкам.), сама активность методов не обозначает их коммуникативность. Иначе говоря, коммуникативность не является неотделимым аспектом активных методов.

Данный вывод кажется довольно простым, но он важен в том смысле, что он более конкретно определяет роль методов в рамках *коммуникативного обучения* языкам. Более точное понимание того, что активные методы приносят

²⁴Littlewood опирается о результаты исследований таких авторов как Li (1998), Clark и др. (1999), Thompson (1996), или Ho и Wong (2004) (упомянуто в Littlewood 2013, с. 2). В данных исследованиях участвовали учителя иностранных языков в основном из Азии и Австралии).

в обучение языкам, может способствовать более сознательной и целенаправленной работе с ними в классе. Хотя коммуникативность и является одним из важнейших вкладов активных методов в современное обучение языкам, она не является их единственным вкладом.

В области иностранных языков, кроме самой коммуникативности, мы сталкиваемся и с другими требованиями и затруднениями. Сперва необходимо развивать *языковую и речевую компетенцию* учеников, чтобы ученики понимали и применяли на практике для них столь сложные языковые структуры и лексику (которые иногда отсутствуют в их родном языке), и могли имитировать нетипичные для их родного языка звуки и интонацию. В практике необходимо повторно заниматься с учениками теми же языковыми структурами – но так, чтобы ученики не теряли интерес. Не в последнюю очередь в рамках обучения языкам часто нужно мотивировать учеников говорить на личные темы, о своей семье, о себе, о своих проблемах, мечтах и т.п. Те и многие другие требования нуждаются в применении таких методов, которые способны создать ненапряжённую атмосферу, высокую степень мотивации, и обеспечить активное участие учеников в процессе обучения. Необходимы приёмы, которые стимулируют к самостоятельной деятельности, и которые фиксируют материал в рамках осмысленных заданий, и позволяют, таким образом, прочное усвоение такого материала.

активные методы более эффективно затрагивают эмоциональную и когнитивную область учения. По словам Petty (1996, с. 196), активные методы не только стимулируют учеников к самостоятельной деятельности, они заставляют учеников самостоятельно думать, обнаруживать, искать решения и, таким образом, они могут опосредствовать более углублённое понимание языкового материала. Также общеизвестно, каким образом на нас действуют игры — они способны погрузить нас в действие, расслабить и повысить мотивацию. Ведь в таком состоянии, мы учимся гораздо эффективнее. Можно установить, что активные методы способны настроить ученика к более подготовленному восприятию материала. Процесс усвоения такого материала становится более естественным, а результат более прочным.

3 Активные методы в обучении иностранным языкам

Четвёртая глава дипломной работы приводит подробную классификацию активных методов обучения в контексте дидактики иностранных языков. В качестве критерия классификации использован *коммуникативный континуум* Littlewooda, приведённый в части 2.2.

Petty замечает (1996, с. 196) что, в сравнении с другими сферами обучения, иностранные языки являются идеальной областью для использования активных методов. Его аргументацию можно суммировать следующим образом: Язык может сопровождать всё, чем мы занимаемся, почему бы нам тогда не заниматься чем-то интересным? Почему бы нам не поменять простые *языковые упражнения* на *языковые задачи* для учеников?²⁵

Данное предположение можно понимать сразу двумя способами, поскольку можно выделить два основных вида *языковых задач*. То есть, ученики могут стоять перед задачей, в которой, чтобы её выполнить, необходима манипуляция с языковыми единицами (например: задание *Шкала*: «*Все эти слова отвечают на вопрос: Как часто? Распределите их по шкале.*»), или они могут быть поставлены перед задачей, которую можно выполнить лишь с помощью языка (например: *Анкета в классе*: «*Узнайте, кто из вас посетил больше всего разных стран.*»). Значит, язык в зависимости от задания, может выступать в роли объекта, а также в роли средства.

Можно установить, что там, где язык является объектом задания, речь идёт о некоммуникативном задании, а там где он является средством достижения внеязыковой цели, мы говорим о задании коммуникативном.

Ранее было сказано, что активные методы представляют собой шкалу учебных стратегий для обоих типов заданий – некоммуникативных и коммуникативных. Также можно установить, что сам характер некоторых типов активных методов явно некоммуникативен, в то время как характер других типов активных методов коммуникативный. Согласно концепции *коммуникативного континуума* Littlewooda представленной в 2.2, активные методы можно таким образом разделить на методы направленные на *форму*, и на методы направленные на *сообщения*.

²⁵Собственный перевод оригинала: «*language tasks instead of language exercises*» (Petty 1996, с. 196)

Существует несколько разных оснований, согласно которым авторы делят активные методы (в 2.1 были упомянуты критерии *временной требовательности подготовки и аппликации методов, материальной требовательности, характеру учебной деятельности, и учебной цели*). Кажется, что степень коммуникативности активных методов является критерием, который может принести более углублённое понимание методов в контексте обучения иностранным языкам. Последующая часть дипломной работы предлагает классификацию активных методов на основе данного критерия. Из данной классификации исходит и анализ учебного материала в главе 4.

Классификация опирается на категории *коммуникативного континуума* Littlewooda установленные в 2.2 как:

- *Некоммуникативное учение (Non-communicative learning),*
- *До-коммуникативная практика (Pre-communicative language practice),*
- *Коммуникативная практика (Communicative language practice),*
- *Структурированная коммуникация (Structured communication),*
- *Аутентичная коммуникация (Authentic communication)*

Активные методы можно охарактеризовать как принадлежащие к той или другой из приведённых категорий. Однако стоит упомянуть, что у многих видов активных методов их *коммуникативность* зависит от конкретного типа задания. Так например *Дидактические игры* могут быть как коммуникативного, так и некоммуникативного характера в зависимости от игорного принципа. Например, в часто используемой игре *Бинго (Лото)* мы манипулируем с отдельными языковыми единицами в рамках *Некоммуникативного учения*, но в игре *Найди отличия* мы уже используем язык как средство – обмениваемся новой информацией, чтобы выполнить задание, поэтому в данном случае речь идёт о *Коммуникативной практике*. Также заметно, что одно и то же задание может быть использовано разными способами. Игра *Корабли (Морской бой)* может быть *Некоммуникативным учением*, (например, когда на системе координат расположены мягкие и твёрдые согласные), но она также может быть *До-коммуникативной практикой* (например, когда ученики с помощью системы координат образуют вопросы, на которые в парах отвечают).

Поэтому, чтобы избежать излишней обобщённости последующей классификации, кроме общих категорий методов (установленных в 2.1 как: *дидактические игры, дискуссии, эвристические методы/ решение проблемных задач, метод инсценировки и ситуационные методы*), будут приведены и их конкретные типы соответствующие языковым заданиям. Однако стоит упомянуть, что последующая классификация не является исчерпывающим списком всех типов активных методов, так как такое задание переходит за пределы данной дипломной работы.

Примеры заданий выбраны из публикаций авторов: Акишина и Каган (2002), Scrivener (2005), Thornbury (2007, 2002). Примеры применения некоторых из приведённых заданий представлены в части 4.3.

3.1 Активные методы в Некоммуникативном учении

Многие лексические, грамматические, фонетические и орфоэпические *дидактические игры и проблемные задачи* в виде языковых ребусов работают с самой формой, значением или произношением языковых единиц. Данными методами формируются основные языковые знания, и таким образом развивается *языковая компетенция* учеников (Акишина и Каган 2002, с. 134). Используются *учебные тексты*, которые служат моделью языковых явлений, и работа с текстом редуцируется на анализ и идентификацию обучаемых языковых единиц (Акишина и Каган 2002, с. 42). В терминологии Акишины и Каган мы говорим о *языковых упражнениях* (2002, с. 137). В эту категорию заданий входят:

- **Общественные игры:**

Это общеизвестные игры для развлечения в обществе, в которых происходит манипуляция с языковыми единицами (например: *Пексесо*), или в которые можно вставить языковые единицы (например: *Домино*). Языковой материал вставляется самый разный, согласно требованиям (с целью обработки лексики, грамматики, произношения, или правописания). Например: *Бинго (Лото), Кроссворд, Угадай!* (например: *угадай по рисунку, пантомима* и т. п.), *Найди слово, Пексесо, Корабли (Морской бой), Словодел (Скрэббл), Назови слово из категории...* (например: *Город-животное-вещь*), *Собери правильно! (Слова/ Предложения рассыпались), Вставь буквы, Крестики-Нолики*, и т.п.).

- **Языковые ребусы:**

Проблемные задания разной степени сложности, в рамках которых ученики по определённому принципу манипулируют с языковыми единицами – классифицируют, соединяют, располагают их на шкале и т. п.

Идентификация слов, звуков, или структур в тексте. (Например: *«Сколько раз вы слышали...?»* , *«Найдите в тексте все слова, которые обозначают действие.»* , *«Когда услышите ошибку, сделайте шаг назад.»* Видом идентификации являются и задание типа: **Поставьте слова/ картинки в правильном порядке:** (Например: *Учитель даёт ученикам несколько картинок и сообщает, что слова, изображенные на картинках, встречаются в тексте песни, которую ученики скоро услышат. Просит учеников поставить картинки в том порядке, в каком их услышат в песни.)*

Выбор слов или структур из предлагаемых. (Например: *«Вычеркните в ряде слов слово, которое отличается от остальных по значению/ структуре/ произношению.»* , *«Которое слово из предлагаемых учитель прочитал?»* и т.п.)

Расположение слов или структур на шкале по интенсивности, размеру, предпочтению, хронологии, и т.п. (Например: *«Поставьте фразы на шкалу от самых вежливых до самых откровенных.»* , *«Все данные слова описывают температуру, расположите их на шкале по возрастанию температуры.»* и т.п.)

Классификация слов или структур в разные категории. (Например: *«Которые слова описывают внешнюю характеристику человека, а которые внутреннюю?»* , *«Которые из этих фраз вы можете услышать в аэропорту, которые на вокзале и которые в метро?»* и т.п.)

Соединение слов или их частей по определённому принципу. (Например: *соединение с рисунками, с префиксами и суффиксами, или с другими словами – синонимы, антонимы, коллокации*)

- **Ментальные карты:**

Группировка слов по разным принципам. Ментальные карты исходят из семантических связей между словами (например таких как: *гипоним/ гипероним, мероним/ холоним* и д. р.), часто они основываются также на личных

ассоциациях, или на грамматических связях (например таких как: *глагол-существительное, прилагательное-существительное* и д. р.) (Например: «*Какие предметы находятся на кухне?*», «*Что всё мы можем читать или писать?*» и т.п.)

- **Объяснение с развитием догадки:**

Это чаще всего *Лексическая*, или *Грамматическая языковая догадка*, которую сопровождает серия *наводящих вопросов* учителя, и самостоятельная работа учеников. В *Лексической догадке* ученики сами пытаются открыть значение слова, чаще всего на основе вводного текста. В *Грамматической догадке* происходит открытие грамматического правила на основе нескольких примеров одного грамматического явления, либо на основе сопоставления противостоящих грамматических явлений. (Например: *Учитель приводит примеры структуры с предложным падежом места: Я живу в Москве/ Америке/ Лондоне/ Праге...и помогает ученикам сформулировать правило.*) Вариантом **Объяснения с развитием догадки** является **Управляемое обнаружение**. В отличие от *Объяснения с развитием догадки*, в *Управляемом обнаружении* учитель не вступает в процесс обнаружения, и только в конце суммирует/ уточняет учениками обнаруженное правило. В качестве *наводящих вопросов* ученикам даётся материал с серией вопросов и заданий, которые они постепенно самостоятельно выполняют. (Например: *Как читаются слова: молоко, корова? (это должны быть ученикам знакомые слова) Какие буквы в этих словах пишутся и читаются по-другому? Как читается буква «о» в этих словах? Почему буква «о» иногда читается как /о/, а иногда как /а/? Как вы бы прочитали слова: шоколад, кошка, окно (это должны быть ученикам не знакомые слова, форма которых совпадает с чешским языком.)*

3.2 Активные методы в До-коммуникативной практике

В рамках *До-коммуникативной практики* уже передаются простые, осмысленные сообщения, но без коммуникативной цели, т. е. у учеников нет реального повода общаться. Целью является не сам обмен информацией, а практика чётко определённого языкового материала. Подходят любые типы заданий, позволяющие повторное использование одной и той же структуры, словосочетаний или фраз. Задания *До-коммуникативной практики* предлагают

способ формирования и закрепления *речевых навыков* и развивают, таким образом, *речевую компетенцию* учеников (Акишина и Каган 2002, с. 134). В сущности это всё задания разного типа подставочных упражнений, т. е. *дрилла* (из английского *drill* — многократное повторение образцов), в разной форме: игры, задания с визуальной опорой, вопросы и ответы и т.п. Учебные тексты служат образцом использования речевых фраз или словосочетаний, работа с текстом часто включает тренировку формы и способа употребления данных языковых моделей (Акишина и Каган 2002, с. 42). В терминологии Акишины и Каган мы говорим о *тренировочных речевых упражнениях* (2002, с. 137). В эту категорию заданий входят:

- **Игры типа телевизионных или общественных игр:**

Игры позволяющие многократное повторение фраз и словосочетаний. Многие из игр приведённых в главе 3.1 можно адаптировать для заданий До-коммуникативной практики. Из тех, которые не были упомянуты, можно выделить: *Карточные игры* (например: *Коллекционер*, *Снап* – из английского *Snap*, и т. п.), *Игры с мячом*, *Игра Саймон говорит*, *Викторина* и т.п.

Многие из приведённых игр представляют собой переходную категорию между *До-коммуникативной* и *Коммуникативной практикой*, так как, не смотря на употребление чётко ограниченных языковых образцов, в их рамках уже происходит обмена информацией из-за игрой созданных информационных пробелов.

- **Интерактивные дриллы:**

Это типы подставочных упражнений, в которых не происходит только повторение образцов, а предлагаются их более интерактивные варианты.

Дрилл с заменой: Ученики повторяют одни и те же структуры, но каждое повторение сопровождается заменой ключевого слова. (Например: *Учитель: «У мамы в сумке ключи.» Ученики: «У мамы в сумке ключи.» Учитель показывает телефон. И спрашивает: «Что ещё у мамы в сумке? Ученики отвечают: «У мамы в сумке телефон.»* и т.д.). Многие карточные игры, например игра *Коллекционер*, являются формой дрилла с заменой.

Дрилл с трансформацией: Как и в дрилле с заменой, ученики повторяют одни и те же структуры, но вместо простой замены одного слова,

происходит трансформация целой части фразы. (Например: *Учитель: «Уехал последний автобус.» Ученики: «Придётся ехать на такси.» Учитель: «Но у меня нет денег. Ученики: «Придётся остаться с ночёвкой./идти пешком.» и т.д.)*

Коммуникативный дрилл: Речь идёт о форме близкой реальному общению, в которой вопросы стимулируют использование определённой языковой структуры. (Например: *Учитель: «Что ты часто покупаешь?» Ученик: «Я часто покупаю фрукты.» Учитель: «Какие фрукты ты часто покупаешь?» Ученик: «Я часто покупаю яблоки и бананы.» Учитель: «Где ты часто покупаешь яблоки?» и т.д.)*

Снежный ком: Многократное повторение по цепочке с добавлением новой фразы. (Например: *Учитель: «Что возьмём с собой в путешествие?» Ученик 1: «Я с собой возьму купальник.» Ученик 2: «Я с собой возьму купальник и очки.» и т.д.)*

Круг в круге: Многократное повторение вопроса, либо другой фразы, по кругу. Ученики образуют два круга – один внешний, а другой внутренний, так, чтобы они стояли лицом друг к другу. Задают вопрос и отвечают на него, затем один из кругов передвигается по часовой стрелке, и ученики выполняют такое же задание с новым партнёром. На следующем этапе можно добавить усложняющие правила (например ускорение ритма, или запоминание отдельных ответов одноклассников).

- **Картотека словарного запаса:**

Повторение словарного запаса, словосочетаний или фраз с помощью карточек. Ученики выполняют разного рода задания с им знакомыми словами на карточках с целью их переноса из пассивного в активный словарный запас. (Например: *«Придумайте словосочетание со словом на карточке.»* , *«Скажите правдивое предложение о себе со словом на карточке.»*, *«Напишите короткий рассказ с данными словами.» и т. п.)*

- **Визуальные пособия:**

Разного рода предметы или картинки могут стимулировать использование конкретной языковой структуры.

Что изображено на рисунке? (Например: «*Какие фрукты мама купила?*» и т.п.)

Что делает ...? (Например: «*Что делает учитель/кукла/одноклассник?*» и т.п.)

Озвучивание рисунка (Например: «*О чём люди на картинке говорят? Придумайте диалог к картинке.*» и т.п.)

Игры на память (Например: «*Что было на рисунке? Попробуйте вспомнить как можно больше слов!*» , «*Помните что произошло с Сашей? Восстановите рассказ на основе иллюстраций из рассказа.*» и т.п.)

- **Продолжение фразы:**

Учитель или один из учеников начинают рассказ одним словом или сразу целым предложением, ученики по очереди добавляют слова или предложения так, чтобы составить рассказ.

- **Беговой диктант** (из английского: **Running dictation**):

Тип заданий, в рамках которых ученики запоминают определённые фразы их многократным повторением. Ученики работают в группе или в паре. Один, или несколько учеников остаются на базе и записывают нужную информацию. Остальные ищут, запоминают (не записывают) и приносят нужную информацию на базу. (Например: «*Составьте диалог между родителями в правильном порядке, их реплики изображены на стенках класса. Кто быстрее сможет правильно переписать письмо из оригинала?*» и т.п.). Беговой диктант конечно предлагает множество игровых адаптаций, в которых тем же способом переносится и передаётся информация. У некоторых типов *Бегового диктанта* степень коммуникативности повышается на *Коммуникативную практику* (см. 3.3), когда ученики в рамках диктанта приносят на базу настоящие сообщения, которых на базе не хватает. (Например: «*Какая погода в этих городах? Найдите информацию, и сообщите о ней вашей базе.*»)

3.3 Активные методы в Коммуникативной практике

Коммуникативная практика стимулирует использование приобретённых языковых знаний и навыков в обстановке имитирующей реальное общение. Это типы заданий, которые создают между учениками отношение позитивной зависимости, заставляющей их обмениваться новой информацией. В основном, речь идёт о заданиях создающих информационные пробелы с помощью недостатка или неравенства информации. В терминологии Акишины и Каган мы говорим о *коммуникативных упражнениях* (2002, с. 138), которые развивают *коммуникативную компетенцию* учеников (Акишина и Каган 2002, с. 134). Хотя задания *Коммуникативной практики* пытаются копировать условия реального общения, в тоже время они всё ещё сильно нацелены на конкретные языковые структуры, т. е. стимулируют употребление довольно чётко определённого языка, а используемый язык до высокой степени предсказуем. Именно поэтому речь идёт о *коммуникативной практике*, а не о коммуникации как таковой. В рамках *Коммуникативной практики* употребляются тексты *учебные*, также как и *дополнительные*, у которых допускается дополнительная обработка текстов (*сокращение, переложение, приём развертывания*) (Акишина и Каган 2002, с. 42-50). Работа с текстом отличается от текстовых заданий в *Некоммуникативном учении* и *Докоммуникативной практике*, так как текст используется, главным образом, как источник информации. Более подробно работа с текстом в *Коммуникативной практике* рассматривается ниже. В эту категорию заданий входят:

- **Закрытые ролевые игры:**

Каждый ученик получает конкретную роль, характер которой стимулирует использование определённого языка. (Например: «*Вам нужно приготовить селедку под шубой. Составьте список нужных продуктов, и купите их у продавца.*»).

- **Задания информационного неравенства (из английского: *information gap activities*):**

Типы заданий создающие необходимость общения недостатком информации, нужных для выполнения задания.

Обмена информацией: Простейшая форма заданий информационного неравенства, в которой один ученик обладает информацией, которой нет у его партнёра (Например: *Каждый из учеников в группе, или паре знает часть расписания Кати на всю неделю. «Узнайте от ваших одноклассников, чем Катя занимается в течении всей недели и заполните расписание Кати.»*)

Найди отличия: Ученики работают в парах, где каждому ученику достаётся картинка, которая в нескольких деталях отличается от картинки партнёра. Чтобы обнаружить эти отличия, ученикам нужно описать друг другу картинку. (Например: *«Одна из вами полученных картин плагиат, и поэтому между вашими картинами несколько отличий. Опишите друг другу картины так, чтобы обнаружить эти отличия.»*)

Восстановите... рассказ/ комикс/ картину: Ученики работают в парах или в группах, где каждый ученик описывает несколько частей одного целого. То есть, ученик описывает несколько картинок изображающих части рассказа/ комикса или части целой картины. Целью является восстановить одно целое. До самого конца выполнения задания ученики не смотрят на картинки других. (Например: *«Опишите друг другу картинки из комикса, и положите их на стол обратной стороной в правильном порядке. Не смотрите ни на картинки, которые лежат на столе, ни на картинки партнёра. Позже мы проверим, правильно ли вы восстановили комикс.»*)

Действуй по инструкциям (Например: *«Нарисуйте карту города по инструкциям партнёра.»*, *«Проведите своего партнёра лабиринтом.»* , *«Напишите такие инструкции, по которым можно построить идентичную модель вашей башни.»* и т. п)

Групповой пазл/ метод мозаики (из английского: **Jigsaw reading/ listening**): Каждый ученик читает или слушает свою часть текста/ текстов. Чтобы создать полную картину событий, нужно обмениваться информацией в парах или в группах. (Например: *«Произошло убийство, каждый из вас прочитает показание одного из свидетелей. Затем сформируйте группы так, чтобы вместе вы знали показания всех свидетелей. Скажите друг другу всё, что вы узнали. Как вы думаете, как событие произошло? Кто убийца?»*). Можно предположить, что данный пример задания будет стимулировать учеников использовать формы прошедшего времени. Однако очевидно, что в зависимости от конкретного типа задания и характера текстов, *групповой пазл*

может давать пространство и для более свободного выбора языка. Таким образом, *групповой пазл* может быть и примером *Структурированной или Аутентичной коммуникации* (см. 3.4, 3.5)

Слова-Табу (из английского: **Taboo words**): Тип загадок, в котором один из учеников в паре или в группе описывает только ему знакомое слово, без возможности произнести это слово, или ему близкие слова (например: *Угадай животное/ имя человека/ предмет и т.п.*)

Естественные информационные пробелы: В классе желательно пользоваться и такими возможностями коммуникации как приходом нового студента в класс, или нового события в городе, и т.п. (подробнее данная тема рассмотрена в части 4.6)

- **Вопрос\ответ:**

Разные типы личных вопросов, в которых ученики узнают что-то новое друг о друге. Язык вопроса стимулирует использование конкретной языковой структуры, или словарного запаса. Заданию может предшествовать формирование вопросов учениками.

Анкета/ опрос: Ученики работают в обменивающихся парах в классе с целью получения ответов на вопрос/ вопросы от как можно большего количества разных учеников. (Например: **Найдите в классе...** (из английского: **Find someone who...**): («Найдите в классе того, кто играет на музыкальном инструменте/ играет в теннис/ живёт в большом доме/ не смотрит телевизор.» и т.п. Задачей учеников найти в классе кого-нибудь к каждой категории.)

Интервью: Приём работы часто связан с реальным интервью, или с ролевыми ситуациями, где ученики играют роли, чтобы создать подходящий контекст для разговора. Между часто употребляемыми ролями для интервью можно упомянуть например: детектив — подозреваемый, врач — больной, журналист — певец/ спортсмен/ актёр и т.п.)

- **Высказывания:**

Ученикам предлагается несколько предложений — высказываний, у которых ученики решают, правда ли это, или неправда/ согласны ли они, или не согласны. Язык самого утверждения стимулирует использование конкретной

языковой структуры, или словарного запаса. Заданию может предшествовать заполнение учениками пропущенных слов в высказываниях — сочетание этих двух заданий даёт возможность многократного повторения обучаемого языка.

Правда/ неправда: (Например: *«Насколько хорошо вы знаете друг друга? Решите, правда ли это, или неправда» : Катя предпочитает кофе чаю. Павел предпочитает чёрный цвет белому. Маша предпочитает детективы романтическим фильмам. и т. п.*). Данный тип задания также может предшествовать работе с текстом в качестве предтекстового прогнозирования. (Например: *«Решите правда ли это, или неправда» : Комары опаснее акул. Антилопа быстрее гепарда. Слон умнее обезьяны. и т. п. Затем ученикам даётся текст, где они могут узнать, правильность их выбора*).

Согласен/ не согласен: В отличие от заданий типа правда/ неправда, у данных высказываний не существует единственного правильного ответа. Это простейшая форма высказывания собственного мнения, которая на следующем своём этапе может вести к развитию способности защищать своё мнение, и к дискуссии. (см. 3.4) (Например: *«Согласны ли вы, или не согласны?» : Женщины готовят, потому что должны, а для мужчин это лишь хобби. Женщинам можно не есть мясо, но мужчинам нельзя быть вегетарианцами — им нужна сила. У женщины красота, это обязанность, у мужчины это преимущество. и т.п.*)

- **Что случилось?:**

Восстановление рассказа, у которого ученики прогнозируют на основе какой-нибудь визуальной опоры, что предшествовало этому изображению. (Например: *«Почему Саша плачет? Придумайте историю к фотографии.»*)

- **Создание самостоятельного текста по модели:**

Текст служит моделью определённого жанра, который ученики имитируют. Как и у любого создания текста в *Коммуникативной практике* письма, обязательна его коммуникативная цель. Ученики могут писать инструкции реально потом использованные в последующем задании, или текст может представлять собой текст-загадку для чтения (Например: *«Теперь и вы сами попробуйте составить список продуктов и рецепт вашего любимого*

блюда. Не пишите, что это за блюдо и попробуйте, сможет ли ваш сосед по вашему рецепту сам угадать название блюда.»)

- **Создания спектакля по сюжету:**

Ученики получают сюжет/ рассказ, к которому придумывают сценарий с репликами диалогов. Задание может реализоваться в рамках небольшого проекта, целью которого постановка спектакля.

- **Текстовые задания**

В рамках *Коммуникативной практики* текст не выступает исключительно в качестве образца или модели обучаемого языка, а является, прежде всего, носителем информации. Значит, чтение или слушание в данном случае всегда происходит с коммуникативной целью. Это те первые задания, которые задаются при встрече нового текста, и это именно та работа с текстом, которая всегда должна предшествовать некоммуникативным заданиям обрабатывающим язык текста – по принципу «От текста к явлению» (Акишина и Каган 2002, с. 130) (см. 3.1, 3.2). Однако стоит добавить, что в отличие от *Структурированной* и *Аутентичной коммуникации* (см. 3.4, 3.5), при работе с текстом в *Коммуникативной практике*, используются задания, характер которых всё ещё учебный, и часто отличается от характера настоящих коммуникативных целей, которые дают повод для чтения или слушания в реальной жизни. Это можно объяснить тем, что на начальном и среднем уровне владения языком не всегда желательно имитировать реальные текстовые задания, так как целью текстовых заданий сначала должно быть не только само получение информации, но также и дополнительная разработка таких отдельных стратегий чтения и аудирования как: *прогнозирование, обобщение, практика ознакомительного, выборочного и внимательного* чтения и слушания и т.п. В рамках текстовых заданий *Коммуникативной практики* можно выделить:

Прогнозирование: Предтекстовые задания для развития чтения с пониманием и повышения мотивации учеников. Ученики пытаются сначала определить характер или содержание текста на основе картинок, выбранных слов из текста, названия текста и т.п. В рамках данных заданий также можно *снять лексико-грамматические трудности*, главным образом *блокирующий*

словарный запас (самостоятельный перевод оригинала: *blocking vocabulary*). (Например: «Посмотрите на слова из текста и попробуйте угадать, что случилось»: *самолёт, накрытый стол, друзья, алкоголь, громкая музыка, милиция, родители*. (Учитель не отвергает и не подтверждает выводы учеников.) «Прочитайте текст и узнайте, как близко, или далеко вы были от правды.»)

Текстовая догадка: Притекстовые задания для развития чтения с пониманием, когда у учеников развиваются стратегии, позволяющие им самостоятельно определить общее значение слова по контексту и его морфологическим признакам. В отличие от *Языковой догадки* (см. 3.1), *Текстовая догадка* не вводит новый языковой материал, а является нужной стратегией для понимания текста, т.е. для выполнения текстового задания. Учитель часто развивает такие стратегические догадки как: использование близкого и более широкого контекста, определение части речи данного слова («*Это глагол, или имя прилагательное?*»), определение корня слова, и определение общего значения слова («*Это позитивная характеристика, или негативная?*»). С той же целью используются и картинки и перифразы, с которыми ученики соединяют определяемые слова из текста. Учитель также стремится повышать у учеников *толерантность к неуверенности* (самостоятельный перевод оригинала: *uncertainty tolerance*), т. е. показывает, что часто достаточно определить лишь общее значение слова (часть речи, и приблизительное значение слова) для того, чтобы понимать текст в целом.

Найдите знаки....: Это послетекстовые задания для развития ориентации в тексте и для развития критического мышления, в которых ученики ищут знаки/ аспекты отдельных типов высказываний. (Например: «*Как вы думаете, текст объективен, или в нём выражена точка зрения автора? Подчеркните те места, в которых автор манипулирует читателем. Какие языковые средства он использует?*» и т.п.)

Придумайте/ выберите заголовок: (Например: «*У этой музыкальной группы следующие песни: Солёный поцелуй, Мама, Каникулы, Школа ... Послушайте песню и определите, которая это из приведённых песен.*» и т.п.)

Восстановление контекста: На основе общего понимания восстанавливаются отдельные части контекста. Задания часто вводятся вопросами: *Кто/ Когда/ Где это?* (Например: **Где они?:** «*Послушайте разговор и угадайте, где Саша с Машей находятся.*») Вариантом данного типа задания является задание: **Текст-загадка:** Ученики читают/ слушают текст с целью угадать, что или кого текст описывает. (Например: «*О котором из известных персонажей идёт речь?*»)

Текст с пробелами: В тексте оставляются пробелы, которые можно заполнить подходящим словом на основе общего понимания текста.

Нарисуйте/ выберите иллюстрацию (Например: «*Прочитайте текст о русском Рождестве и Новом году. Нарисуйте иллюстрации к этим праздникам.*»). Похожим видом текстовых заданий являются задания типа: **Определите правильный порядок картинок:** Ученики выбирают картинки из предлагаемых и ставят их в определённом порядке (Например: «*Вы журналисты, прочитайте статью и выберите к каждому абзацу подходящую иллюстрацию*»). Данное задание отличается от задания *Некоммуникативного учения* **Поставьте слова/ картинки в правильном порядке**, в котором нужно уловить лишь отдельные единицы, без общего понимания текста.

Притекстовое прогнозирование на основе отрывка текста или видео записи (Например: «*Как вы думаете, что будет дальше? Как Дима будет решать эту проблему?*»)

Разрезанный текст: Ученики собирают текст на основе его смысла (например по хронологии рассказа). Часто также используется вариант разрезанного текста- комикса, где иллюстрации служат в качестве подсказки. Текст также можно восстанавливать на основе связующих элементов, или морфологических признаков отдельных слов. В таком случае обрабатываются союзы, союзные слова, коррелятивы, предложная или падежная флексия, глагольное управление и т.п.

3.4 Активные методы в Структурированной коммуникации

Структурированная коммуникация создаёт условия естественных коммуникативных ситуаций, в которых ученики выполняют задания близкие реальным (не учебным) целям. Задания всё ещё стимулируют употребление определённых языковых структур (отсюда и название *Структурированная*

коммуникация), но также требуют творческого решения ситуаций учениками, которые уже сами выбирают из своего языкового репертуара нужные средства коммуникации. Язык как объект учения уходит на задний план, остаётся лишь коммуникативная цель, а в ней язык как средство её достижения, понижается предсказуемость используемого языка. Часто это задания разной формы несложной *дискуссии*, или *открытых ролевых игр*, где ученики обсуждают и решают проблемы, выражают своё мнение, ищут решение и т. п.. Акишина и Каган данный тип заданий, как отдельную категорию не упоминают. Но можно установить, что речь идёт о следующем этапе развития *коммуникативной компетенции* в рамках открытого типа коммуникативных упражнений (2002, с. 138). Примеры работы с текстом в рамках *Структурированной коммуникации* приведены ниже.

Стоит упомянуть, что по словам некоторых авторов (Choděra 2007, с. 124, Акишина и Каган 2002, с. 32-33), в сравнении с предыдущими категориями *Коммуникативного континуума*, задания *Структурированной* и *Аутентичной коммуникации* подходят скорее для продвинутого уровня владения иностранным языком. Это обусловлено тем, что для выполнения внеязыковой цели у этих типов заданий необходимо использование широкого спектра языковых структур, и эти структуры непредсказуемы. Также нужна довольно высокая степень развития отдельных языковых умений.

Учитывая цель данной дипломной работы, описание данных типов заданий уже не является для работы стержневым, так как работа изучает употребление активных методов для низшего уровня владения иностранным языком. Тем не менее, для полноты классификации, будут приведены и эти типы активных методов. В эту категорию заданий входят:

- **Открытые ролевые игры/ метод инсценировки:**

Игровые ситуации, часто содержащие конфликт между ролями, с множеством вариантов решения. Сами роли не чётко определены и оставляют пространство для фантазии учеников, но зато контекст дан в подробностях, чтобы создать атмосферу и мотивировать учеников. Данный тип ролевых игр также называется **Креативные ролевые игры** (из английского **Creative role play**), так как ученики сами креативно и спонтанно решают ролевые ситуации.

(Например: «*Попробуйте убедить своих родителей, чтобы ...*» , «*Объясните своему другу почему вы не можете...*» и т.п.)

- **Комплексный групповой пазл/ метод мозаики:**

Задания с сложной системой информационных пробелов между её участниками. Ученики решают загадку, где каждый из участников располагает лишь частью информации. Чтобы решить проблему, ученикам необходимо узнать все, или почти все части информации. Для данного типа задания подходят разного рода детективные сюжеты (например: *Гребёж банка, Убийство* и т.п.), и в задание часто вступает аспект ролевых игр, ученики работают в обменивающихся парах.

- **Дискуссия:**

Разные формы обсуждения спорных тем и вопросов. Дискуссии часто предшествует работа с текстом, который вводит проблематику, и подталкивает к дискуссии. Выбор формы дискуссии зависит от обсуждаемой темы, так как некоторые темы позволяют деление класса на группы *за и против*, в то время как некоторые темы более комплексны, и подходят для них формы дискуссии открытого типа, или типа в котором участвует больше групп.

Согласен/ не согласен: Открытая и неорганизованная форма дискуссии, где каждый ученик может выразить своё согласие/ несогласие с определённым высказыванием. (Например: *Единственный ребёнок всегда избалованный.*). Данное задание может служить мотивацией и началом к более организованной дискуссии на похожую тему. Также к нему можно снова обратиться в конце закрытого типа дискуссии, чтобы дать возможность высказать своё мнение каждому ученику.

За и против: Форма дискуссии, в которой ученики делятся на две группы, где каждая из них отстаивает одну точку зрения. Данный тип дискуссии подходит особенно для тем, у которых можно ожидать поляризацию взглядов. (Например: *Книги или фильмы?, Компьютерные игры, это потеря времени.*). Необязательно, чтобы отстаиваемая точка зрения полностью совпадала с настоящим мнением ученика. Несмотря на то, что ученики выбирают членство в группе согласно своему мнению, то на самом деле они до какой-то степени играют роль, что стоит подчеркнуть в классе во время

деления на группы. Сам факт, что ученик говорит на какую-то тему в роли, а не сам за себя, имеет положительное влияние на его откровенность в дискуссии и готовность говорить.

Совещающиеся группы (из английского **Buzz groups**): Форма дискуссии, в которой участвуют две или больше групп. Главным аспектом метода является поэтапное и повторное совещание членов каждой из групп. Каждая из групп выступает с аргументами за всю группу, причём каждому отдельному выступлению с новыми аргументами и контраргументами предшествует совещание её членов. Метод Совещающихся групп следует использовать и в рамках других типов дискуссий, особенно в случае затухания дискуссии.

Достижение согласия (из английского: **Consensus Reaching**): Особенный тип дискуссии в группе, целью которого является достижение согласия между её членами. (Например: *«Вы едете на пустой остров на 1 месяц. Можете взять с собой только 5 предметов из приведённого списка»*). Интересным вариантом данной методы может быть форма **Пирамида**, где ученики начинают дискуссию в парах, затем соединяются с другой парой, с которой образуют группу, и так далее. Смысл в том, что на каждом этапе нужно достичь согласия, только после этого переходиться на следующий этап. Дискуссию можно усложнять изменением условий в самом процессе дискуссии (например: *«Выбранные предметы не должны весить более 10 килограммов»*). В своём более комплексном варианте задания для Достижения согласия переходят в Ситуационный метод, где ученики обсуждают решение более сложной ситуации, с учётом множества влияющих факторов (см. 3.5).

- **Ситуационный метод:**

На данном уровне употребляются и простые формы решения несложных ситуаций. Ученикам даётся контекст/ описание определённой ситуации, нуждающиеся в решении реакцией/ действием. Часто используемой формой этих заданий являются задания типа: **Если бы...**: Это простая форма спекуляции, где ученики обсуждают гипотетические ситуации и высказывают своё мнение. Задание часто осуществляется в парах, или в маленьких группах. (Например: *Если бы ты выиграл миллион, что бы ты делал?* и т.п.)

- **Проблемные задания:**

Как уже было показано в части 3.1, в обучению языку, Проблемные задания можно использовать в работе над языком как объектом учения (например с целью самостоятельного обнаружения грамматических правил, или значений языковых единиц). В проблемных заданиях, в которых язык выступает средством решения проблем, ученики решают более или менее реальные ситуации, центром которых проблема-загадка, которую надо решить. Такие задания часто вводятся вопросом начинающим из: Почему/ Как...? (Например: *«Почему в России празднуют Новый год больше, чем Рождество?» После короткой дискуссии ученикам предлагается работать в парах/ группах и найти ответ в текстах/ на выбранных интернет страничках.»*)

- **Текстовые задания**

В отличие от *Коммуникативной практики*, работа с текстом в *Структурированной коммуникации* сосредотачивается на самом получении информации, и копирует реальные (не учебные) цели, которые дают повод для чтения/ слушания и в реальной жизни. То есть читаем/ слушаем прежде всего для того, чтобы узнать, дополнить, или уточнить нам нужную информацию, найти доказательства и т.п. Часто используются естественные информационные пробелы, созданные незнанием каких-то, для учеников, интересных фактов. Дополнительные и аутентичные тексты предпочитаются текстам учебным. Заметно, что кроме роли источника информации, текст часто используется с целью мотивировать учеников и стимулировать их к выходу в общение. Поэтому используются тексты проблематического характера, т. е. содержащие спорные темы и ведущие, таким образом, к дискуссии. Можно выделить следующие типы заданий:

Что мы уже знаем?: Форма предтекстовых заданий предшествующая работе над аутентичным текстом, который обрабатывает например недавние события, или другую для учеников интересную область. Учитель узнаёт, что ученики уже знают по данной теме, и что бы им хотелось ещё узнать/ уточнить. Ученики вместе с учителем устанавливают серию вопросов на данную тему, учитель предоставляет текст, в котором можно найти ответы. (Например: *«На прошлой неделе произошло трагическое событие.» (авария самолёта) «Что вы о нём знаете? Когда авария произошла? Где? Почему? Сколько жертв?»*)

И т.п. У вопросов, где возникают разногласия между учениками, учитель не отвергает ни один из ответов, чтобы потом дать возможность проверить информацию с помощью текста. После короткой дискуссии учитель суммирует: «Что мы ещё не знаем?» «В чём мы не уверены?» «Что нам предстоит уточнить?» В зависимости от того, сколько ученики знают, ученики вместе с учителем устанавливают более или менее детальные вопросы.)

Что нам сейчас нужно узнать?: Притекстовые задания, отражающие естественную нужду дополнить, или уточнить информацию, найти конкретную информацию, узнать почему, как, или с какой целью что-то произошло и т.п. В зависимости от характера текста речь идёт о типах ознакомительном, выборочном, или детальном чтении/ слушании.

Ваше мнение: Так как в *Структурированной коммуникации* часто употребляются проблематические тексты стимулирующие выход в общение/ дискуссию, то в послетекстовых заданиях учитель часто интересуется мнением учеников. Мнение может касаться целого текста, отдельных идей, поведения персонажей, подхода автора и т.п.

Работа с текстом иногда принимает форму более комплексного сбора информации. Применяются например следующие методы:

Веб-квест (из английского **Web quest**): Текстовое задание, в котором ученики решают более или менее комплексное задание или проблему с помощью интернет источников. Ученики могут сами искать нужные веб странички, или учитель предлагает определённое количество интернет источников. Типы заданий *Веб-квест* имеют разную степень сложности от самых простых (например: «*Давайте узнаем, какая сегодня погода в Москве!*»), до очень комплексных, которые применяются например в методе проекта, или в других заданиях *Аутентичной коммуникации*. Очевидно, что задания данного типа предлагают возможности развития таких способностей как: поиск информации, сортировка и проверка информации, или самых источников.

Галерея: Задания для чтения, в рамках которых тексты развешиваются около класса, создавая, таким образом, читальную галерею, в которой ученики свободно перемешаются и выполняют текстовое задание. Тексты используются

разного типа и формы, часто это тексты созданные самими учениками, или разного рода афиши, информационные таблички, объявления и т.п. Используются чаще всего задания для ознакомительного и выборочного чтения (например: *Тексты-загадки, Найдите когда/где/кто* и т.п.). Для усложнения задания, возле текстов нужных для выполнения задания, в галерею включаются и тексты не нужные для его выполнения.

Чтение разных текстов в паре/ группе: Текстовые задания, в которых необходимо прочитать (реже и прослушать) больше разных текстов, чтобы решить определенную проблему/ задачу. Речь идёт о более комплексном варианте Группового пазла/ метода мозаики, в котором ученики работают в паре или в группе, где каждый читает другой текст, или даже коллекцию коротких текстов, с целью получения информации, о которой он потом сообщает своим одноклассникам в группе.

3.5 Активные методы в Аутентичной коммуникации

Аутентичная коммуникация создаёт в классе обстановку реального, естественного общения. Коммуникативная цель становится важнее способа её достижения. Применяются методы, которые заставляют учеников использовать язык спонтанно, и в непредсказуемых ситуациях. Ученики креативно решают коммуникативные ситуации с использованием всех им доступных языковых средств. Это такие методы как: *проблемные задания, дискуссии, ситуационные методы (метод кейса) и методы инсценировки*. Задания отличаются от *Структурированной коммуникации* своей комплексностью и полной открытостью/ непредсказуемостью языка. Часто используются реальные задания, связанные с актуальной ситуацией и проблемами. Работа с текстом опирается на аутентичные материалы, текст является нужным источником информации для решения какой-нибудь более комплексной проблемы. Более подробно текстовые задания в *Аутентичной коммуникации* рассматриваются ниже. *Аутентичная коммуникация* является наивысшим этапом развития коммуникативной компетенции, так как применяемые задания являются формой реального общения, и для выполнения данных коммуникативных заданий необходима максимальная флексибельность языка, и использование широкой шкалы языковых стратегий и умений. В эту категорию заданий входят:

- **Проблемные методы:**

Характер заданий похож на *Проблемные задания Структурированной коммуникации*, но в данном случае проблемы-загадки сложнее, и для их решения необходимо учесть большое количество факторов. При сборе информации часто используется метод *Веб-квест*, или чтение разных текстов в паре/ группе (см. 3.4) Более комплексные проблемные задания часто реализуются методом проекта. (Например: *Почему Россия вмешивается в политические дела Украины?*)

- **Открытые ролевые игры /метод инсценировки:**

Более комплексные игровые ситуации, с множеством персонажей, нуждающихся в креативном решении учениками. Инсценировке предшествует создание контекста и атмосферы данной игровой ситуации с помощью части фильма, видео, рассказа и т.п. Часто вводится лишь начало конфликтной ситуации, которая в своём переломном пункте передаётся в руки учеников, чтобы они сами завершили судьбы отдельных персонажей.

- **Дискуссии:**

Формы дискуссии не отличаются от форм приведённых в предыдущей категории. Однако можно упомянуть, что для *Аутентичной коммуникации* подходят более комплексные темы, у которых можно предполагать разновидность взглядов, и у которых нужно учитывать более разных факторов и аспектов, чем и усложняется сама аргументация. (Например: *Причиной, по которой люди хотят стать вегетарианцами, является мода. Имеет ли смысл сортировка мусора? и т.п.*). Особенно у более сложных тем вводится дискуссия с помощью текста, который мотивирует и предоставляет нужные информации.

- **Ситуационные методы:**

Разной степени комплексности проблемные ситуации, у которых ученики ищут варианты решения. В дидактике иностранных языков для данных типов заданий часто используется название **Метод кейсов** (из английского **case study**). Беседе предшествует ознакомление с ситуацией и

подробный разбор контекста ситуации. Используются тексты, которые дают нужную информацию о ситуации и мотивируют к её решению. Часто также употребляются реальные ситуации и проблемы окружающие ученики. (Например: *Застройка деревни – В близкой деревне на данный момент нет никаких коммунальных услуг. Но у деревни есть определённая сумма для застройки. Ученикам предлагается карта деревни со свободными участками, и цены строительства отдельных зданий. Ученики работают в парах, или в группах, и готовят вариант решения ситуации.*) В своём развёрнутом варианте, *Ситуационные методы* также можно реализовать формой проекта

- **Текстовые задания**

Как и в *Структурированной коммуникации*, текст в *Аутентичной коммуникации* используется в качестве мотивации и стимула к общению, а также играет роль рабочего материала, нужного к выполнению более комплексной цели. Чтение или слушание часто становится промежуточным звеном процесса сбора нужного материала, целью которого решение проблемной задачи, уточнение или проверка данных и т.п.. Используются аутентичные тексты в разной форме (видео, интернет статьи, статистики, афиши и т.п.), или даются сами источники текстов (интернет странички, журналы и т.п.) , в которых ученики сами ищут нужные материалы. Текстовые задания совпадают с заданиями *Структурированной коммуникации*, отличаются лишь по комплексности самой цели.

Было приведено большое количество примеров активных методов в обучении иностранным языкам, но их список, конечно, не исчерпан. Не упоминаются, например, разного рода *комплексные* активные методы, такие как варианты *партнёрского обучения*, *критической работы с текстом*, *метода проекта* или, имеющего для начального уровня большой потенциал, *метода драмы*. Данные методы настолько широки и комплексны, что им можно выделить отдельную главу, или посвятить целую работу, и поэтому их данная работа называет лишь в качестве примеров возможных разновидностей активного обучения.

Приведённая классификация использована в качестве основы, на которую работа ссылается при анализе разработанного учебного материала в части 4.2.

3.6 Активные методы в обучении иностранным языкам— послесловие

Как было показано на приведённых примерах, все части нашей реальности можно симулировать и в классе — проблемы, игры, работу, ежедневные ситуации, споры и многое другое — всё можно превратить в языковой материал, по той простой причине, что язык так узко связан с разными областями нашего существования. В классе может происходить что угодно, и почти всегда это будет вызывать речевую деятельность. Нашей задачей является лишь решить, какую речевую деятельность мы хотим стимулировать и создать для нее соответствующий контекст. Кажется, что активные методы предлагают разные стратегии создания таких контекстов.

Но также очень важно уметь использовать в классе те моменты, когда контекст для речевой деятельности возникает естественным образом.

Акишина и Каган (2002, с. 27) упоминают, что в классе уже без нашего усилия существует множество естественных, речь порождающих, ситуаций, которые можно использовать.

Choděra и др. говорят о введении в класс *диалогического климата* (2000, с. 10). То есть, такого климата, когда используются все возможности реальной коммуникации, так, как они приходят во время обучения. Язык присутствует в каждом моменте нашего существования, и работа в классе не является исключением, наша задача только использовать язык так, как он к этому предназначен. Дать простор ученикам сказать своё мнение, реагировать (хоть и одним словом), голосовать, пожаловаться, выразить волнение, обсудить для них важную тему, договориться о дате теста и так далее. Учителя слишком часто отказываются от таких возможностей и переходят на родной язык, когда встречают настоящую коммуникативную ситуацию. Уметь быстро реагировать и воспользоваться такими возможностями является одной из задач учителей.

В связи с использованием существующих коммуникативных возможностей в классе, Thornbury (2013, он-лайн) замечает, что даже задания искусственно созданные учителем становятся более эффективными, когда

отражают и исходят из актуальной обстановки в классе, из отношений между студентами, и т.п. Большой популярностью, например, пользуются уже упомянутые задания с *естественными информационными пробелами*. Thornbury подчёркивает, что данные задания стимулируют общение тем больше, чем больше они работают с настоящим информационным неравенством между студентами.

Класс предлагает множество готовых речевых ситуаций, которые уже имеют все характеристики реального общения. Они вызывают интерес, повод, необходимость общения и тем самым и активизируют ученика. Всё остальное является лишь более или менее удачной копией этих настоящих речевых ситуаций. Однако, как упоминают Акишина и Каган (2002, с. 27) при намеренном обучении без этих копий также не обойтись. Но чтобы они были удачными, следует придерживаться тех, выше упомянутых принципов настоящего общения, которые делают его настоящим и естественным.

4 Применение активных методов в обучении русскому языку

С целью иллюстрации применения активных методов в обучении русскому языку на начальном уровне (в начальных школах), был разработан учебный материал. В отличие от изолированных примеров заданий, целостный контекст взаимно связанных уроков, который материал предлагает, способен показать особенности применения активных методов в разных стадиях урока. Разработанный материал, таким образом, является более естественным примером того, какие возможности активные методы предлагают в обучении русскому языку на данном уровне.

Для того, чтобы можно было на основе данного учебного материала делать выводы о употреблении активных методов на уроках русского языка в чешских начальных школах, необходимо было его применить на практике, и испытать его функциональность в качестве учебного материала.

С этой целью был материал предложен учителям русского языка в начальных школах для тестирования. В тестировании учебного материала приняли участие три начальные школы²⁶. Функциональность материала была измерена формой опроса, в котором учителя отвечали на вопросы, касающиеся их работы с материалом²⁷.

Результаты опросов показывают, что материал может быть использован в качестве учебного материала на начальном уровне обучения русскому языку в начальных школах. Следовательно, можно установить, что разработанный учебный материал может служить достоверным примером применения активных методов в обучении русскому языку в начальных школах, и можно приступить к его анализу.

Последующие части настоящей главы подвергают учебный материал подробному анализу, с применением критерия *коммуникативности* заданий и типологии активных методов, представленных в главе 3.

²⁶Учебный материал согласились тестировать на своих уроках: Mgr. Libuše Janečková (ZŠ Nábřežní 28/413, Jeseník, 790 01), Mgr. Jitka Kalčíková (ZŠ Olešská, Praha 10, Strašnice), и Mgr. Jolana Jurečková (ZŠ Františka Peřiny, Socháňova 19, Praha 6, Řepy)

²⁷Выполненные учителями опросы предложены в приложении дипломной работы (см. Приложение А).

В первой части настоящей главы (4.1) даётся общая характеристика материала. Определяются исходные понятия, коммуникативная цель работы с материалом и критерии отбора языкового материала. Также приводится общая хронология обработки материала. Вторая часть (4.2) приводит задания из отдельных уроков в их хронологическом порядке с иллюстрациями, и предлагает методические замечания, которые определяют коммуникативность заданий и использованный тип активного метода. Последняя часть настоящей главы (4.3) суммирует результаты анализа материала. Работа в последующей части опирается главным образом на авторов Акишину и Каган (2002).

4.1 Характеристика материала

Материал был разработан для учеников начальной школы, изучающий русский язык как следующий иностранный язык первым годом (седьмой/восьмой класс). Предполагаемый уровень владения русским языком – начальный. Однако учитывая тот факт, что материал будет тестирован в конце учебного года, у учеников можно ожидать основные знания языка, и поэтому материал предназначен для уровня A0/A1 по *общеевропейским компетенциям владения иностранным языком*.

Из *Общей образовательной программы для начальной школы* была для изготовления учебного материала выбрана тематическая область *Животные*. Для конкретизации была данная тематическая область помещена в контекст *Зоопарк*. На данной основе была установлена коммуникативная цель обучения, и определён языковой материал, необходимый для её достижения.

Материал был разделен на 5 учебных уроков, с возможностью их расширения из предложенного учителям *добавочного материала* и домашних заданий. К каждому уроку предоставлен подробный план данного урока, и к заданиям из *добавочного материала* предложены инструкции их применения в классе.^{28, 29} . Вес материал является результатом собственной работы.

Последующая таблица суммирует приведённую характеристику материала.

²⁸ Подробные планы отдельных уроков, также как и комплектный *добавочный материал* с инструкциями его применения, и все домашнее задания представлены в приложении дипломной работы (см. Приложение Б, В, и Е).

²⁹ Задания в форме аудиозаписи предложены в Приложении Г.

Таблица 3, Характеристика учебного материала

Тематическая область:	Животные
Контекст для реализации тематической области:	Зоопарк
Уровень:	A0-A1 (7/8 класс)
Количество уроков (45мин.):	5 (плюс <i>добавочный материал</i>)
Цель:	Ученик самостоятельно способен говорить о выбранных животных, живущих в зоопарке. Он способен сказать: какие животные живут в зоопарке, какие эти животные (дать характеристику), и выразить свои чувства удивления над ними (см. ниже).
Материал обрабатывает следующие языковые структуры:	Лексика: животные в Зоопарке, имена прилагательные Грамматика: твёрдый тип склонения имён прилагательных в первом падеже женского и мужского рода, с окончанием: -ая/-ой, -ий, -ый. Языковые Функции ³⁰ : выражение чувства удивления с помощью восклицательных фраз типа: <i>О боже + какая /какой + имя прилагательное+ имя существительное</i>
Материал развивает следующие языковые умения:	Слушание: ознакомительное и внимательное слушание (запись <i>Маша и Дима в Зоопарке</i>) Чтение: ознакомительное и внимательное чтение, чтение с догадкой (<i>Тексты-загадки, Таблички из Зоопарка</i>) Говорение: <i>Животные сбежали из Зоопарка, Какое животное тебе нравится и почему?</i>

Таблица 4 показывает хронологию обработки языкового материала и характеризует способ его введения (аудирование/ чтение). Также конкретно определяет обучаемые языковые единицы.

³⁰Работа в своей практической части использует термин *Языковые Функции*. (собственный перевод оригинала: *Language Functions* в Harmer 2001, с. 48). Это языковые единицы, встречающиеся в форме фраз, связанные с определённой функцией языка в определённом контексте. (В данном случае это фразы связаны с выражением чувства удивления). У многих английских и американских авторов (Thornbury 2002, Scrivener 2005, Harmer 2001) *Языковые Функции* используются в качестве термина обозначающего один из типов языковых структур (возле грамматики, лексики и фонетики).

Таблица 4, Хронология обработки языкового материала

УРОК	Языковой материал		
1	Аудирование: введение темы (Запись: <i>Маша и Дима в Зоопарке</i>)	Лексика: животные в зоопарке: <i>зоопарк, животные, слон, носорог, лев, крокодил, жираф, попугай, змея, паук, обезьяна, акула, черепаха</i>	Аудирование: идентификация лексического материала
2	Чтение: введение лексического и грамматического материала (Текст: <i>Кроссворд с подсказками</i>)	Лексика: имена прилагательные: <i>большой/ая, маленький/ая, высокий /ая, громкий/ая, сильный/ая, красивый/ая, страшный/ая</i>	Грамматика: окончание прилагательных в сочетании с женским и мужским родами: <i>ая /ий,ый,ой</i>
3	Аудирование / Чтение: введение лексического материала (Текст и запись: <i>Маша и Дима в Зоопарке</i>)	Лексика: имена прилагательные: <i>голодный/ая, милый /ая, быстрый/ая, опасный/ая, неопасный/ая, умный/ая, длинный /ая</i>	
4	Аудирование/ Чтение: введение функций (фраз) (Текст и запись: <i>Маша и Дима в Зоопарке</i>)	Функции: Восклицательные фразы выражающие удивление/радость/ недовольство: <i>Ух ты! / О Боже! / Смотри! / Ужас! + какая/какой + имя прилагательное+ имя существительное (животное)</i>	
5	Чтение: Чтение с догадкой, ознакомительное и внимательное чтение, (Текст: <i>Таблички из Зоопарка</i>)		

На основе приведённой таблицы можно сделать следующие выводы по структуре уроков:

Тема *Зоопарка* вводится с помощью записи *Маша и Дима в Зоопарке*. Данная запись также содержит и весь обучаемый языковой материал (название животных, имена прилагательные и восклицательные фразы), и учитель к ней повторно возвращается как к образцу целевого языка (урок 3, 4), или как к материалу для языкового упражнения (урок 1, 3). Ученики, таким образом, постепенно знакомятся с языковым материалом в им уже знакомом контексте. Последний урок (урок 5) предлагает практику ознакомительного чтения с догадкой в контексте *Табличек из Зоопарка*.

Отбор языкового материала происходил по следующим критериям:

Ситуативно-тематический принцип (Акишина и Каган 2002, с. 153). Контекст зоопарка тематически объединяет языковые единицы, даёт естественные образцы использования обучаемого языка, и также позволяет взаимно комбинировать обучаемые языковые единицы: *Жираф — Красивый жираф — Какой красивый жираф!*. То есть, в рамках темы происходит естественное накопление материала. Восклицательные фразы (урок 4) представляют собой своего рода совокупность приобретённых знаний, так как в них необходимо знать названия животных, прилагательные, род животных, а также родовые окончания прилагательных.

Конструктивная интерференция (Акишина и Каган 2002, с. 141). То есть, позитивное влияние родного языка на усвоение обучаемого языка. Данный аспект особенно важно применять на начальном уровне, на котором желательно вводить явления, совпадающие или близкие родному языку. Большая часть обучаемых языковых единиц совпадает по форме и значению с родным языком учащихся (словарный запас, род существительных), или, по крайней мере, сильно не отличается от него (родовые окончания имён прилагательных). Лишь у малой части языковых единиц надо учесть и отрицательное влияние родного языка – *деструктивную интерференцию* (род существительных некоторых животных: *акула, змея, жираф*, и значение некоторых слов, которое напоминает слово из родного языка, но с другим значением: *быстрый, страшный*).

Коммуникативная оправданность форм (Акишина и Каган 2002, с. 141). Весь языковой материал вводится с целью его непосредственного применения в речи. С первого взгляда заметно, что в материале преобладает обучение лексике. Это обусловлено выбором темы, и установленной целью, в которой подразумевается знание довольно большого количества новых слов. Для данного уровня преобладание лексического материала является естественным, так как выход в общение на начальном уровне происходит именно за счёт накопления словарного запаса (Акишина и Каган 2002, с. 150). Грамматика появляется лишь в форме морфологических изменений в родовом окончании обучаемой лексики – имён прилагательных. Окончание прилагательных вводится без объяснения грамматических правил твёрдого и мягкого способа склонения, так как они не нужны для коммуникации на данном уровне.

Правило вводится лишь на основе разницы между мужским и женским родом, и разница в окончаниях прилагательных мужского рода вводится до высокой степени лишь *лексически*.

Дозировка словарного запаса. Количество слов находится в соответствии с рекомендуемым количеством, которое, по словам Акишина и Каган (2002, с. 152), составляет от 15 до 25 слов за один полуторачасовой урок. Также стоит учесть такие критерии введения лексики как *конкретность и доступность* значения слов, *известность структурных элементов* слов и т.п. Поскольку подобранная лексика конкретная, её значение доступное (семантизация с помощью картинок и контекста текстов), и часть слов похожа на свои эквиваленты в чешском языке, количество новых слов 13 (урок 1), 7 (урок 2) и опять 7 (урок 3), находится в норме.

Цикличность материала: Обучение построено циклически — новый материал постоянно заставляет возвращаться к старому. (Например, к знанию названий животных добавляются характеристики, описывающие данных животных).

4.2 Методические замечания

Как уже было сказано, языковой материал обработан в 5ти учебных уроках с возможностью его расширения из *добавочного материала* и домашних заданий. Последующая часть предлагает подробный методический анализ отдельных уроков и их конкретных заданий. Для данного анализа работа опирается на разработанную классификацию предложенной в части 3, и характеризует задания на основе их коммуникативного типа и формы использованного активного метода.

Задания приводятся в хронологическом порядке в рамках отдельных уроков. Подробные инструкции к заданиям приведены в планах уроков (Приложение Б), однако для понимания способу реализации задания, предлагается и часть инструкций учителя прямо в тексте работы. Там где это уместно, даются также примеры заданий из *добавочного материала* и домашних заданий.

Все последующие задания являются результатом собственной работы.

4.2.1 Урок 1

Коммуникативная цель урока: Ученики способны сказать, какие животные живут в Зоопарке, т.е. назвать примеры этих животных.

Языковые средства для выполнения цели: Чтобы выполнить данную цель понадобится усвоение последующего словарного запаса: *зоопарк, животные, слон, носорог, лев, крокодил, жираф, попугай, змея, паук, обезьяна, акула, черепаха*, на уровне его активного знания и употребления.

Обоснование: Лексическое значение подобранных имён прилагательных не должно вызывать трудностей, так как в большей части случаев значение и форма слов совпадают с их эквивалентами в чешском языке (*конструктивная интерференция*)

Общее описание урока: Урок начинается со слушания части записи *Маша и Дима в Зоопарке*, которая вводит тему *Зоопарк*. После введения темы, обрабатывается словарный запас (животные) с помощью догадки, и снова используется приведённая запись, которую ученики целую прослушают, с целью слуховой идентификации обучаемого словарного запаса. Приобретённые знания ученики используют в карточной игре. Добавочный материал предлагает, кроме других заданий, дополнительную обработку словарного запаса и его произношения (ударение).

Урок 1, задание 1: Ученики слушают первую часть записи *Маша и Дима в Зоопарке*, с целью угадать, где Маша с Димой находятся. Способ введения задания показан в инструкциях учителя 1. Аудиозапись и текст записи находятся в Приложении Г и Д.

- Тип задания: Текстовое задание *Коммуникативной практики* для *ознакомительного слушания*. (Определение контекста происходит на основе общего понимания, помогают ключевые слова – названия животных, и звуки.)
- Форма задания: *Восстановление контекста: Где они?*

Инструкции учителя 1, Урок 1, Введение задания: Где они?

- Учитель не говорит ученикам тему урока, а предлагает им тему угадать.
- Учитель вводит задание: *«Послушаем разговор между двумя людьми. Попробуйте угадать, где эти люди находятся.»*
«Кто уже знает, ничего не говорит, а поднимет руку.»
(демонстрирует)
- Учитель включает запись *Маша и Дима в Зоопарке* и следит за классом. Когда все или большинство учеников знает ответ, учитель выключает запись, и спрашивает либо целый класс (когда очевидно, что все знают), либо просит учеников, чтобы они поделились своими идеями в парах (когда есть сомнения, что все знают).
- Ученики отвечают (наверно на родном языке). Учитель реагирует: *«В Зоопарке?»* (пишет на доску **Зоопарк**) *«Почему вы думаете, что они в Зоопарке? Что вам помогло?»* (Ученики приводят пару животных из начала записи, наверно на родном языке. Учитель может написать на доску: *слон, лев...*)
- Учитель продолжает: *«Слон и лев, это разные животные»* (пишет на доску слово **животные**)
- Учитель может задать ещё пару дополнительных вопросов, чтобы открыть тему: *«Каких животных вы ещё знаете?/ Вы любите ходить в Зоопарк?/ Где в близости хороший Зоопарк?»* и т.п.

Урок 1, задание 2: Ученикам даётся материал *Карта Зоопарка*, и предлагается сначала угадать названия животных без визуальной опоры (видно лишь верхнюю часть материала), и потом и с визуальной опорой (видно целый материал). Способ введения задания показан в инструкциях учителя 2. Задание изображено на картинке 1.

- Тип задания: *Некоммуникативное учение*. (Происходит манипуляция со словарным запасом с целью его семантизации.)
- Форма задания: *Соединение слов с картинками*. (Задание использует языковую догадку с опорой на чешский язык, и затем и с визуальной опорой.)

Инструкции учителя 2, Урок 1, Введение задания: Соединение слов с картинками

- Учитель показывает перегнутую верхнюю часть материала *Карта Зоопарка* перед классом: *«Здесь некоторые животные, которые живут в зоопарке. Попробуйте угадать, кто это. Пока не открывайте материал.»*
- Ученики выполняют задание. Затем учитель просит учеников сравнить идеи в парах.
- Учитель спрашивает: *«Что вы смогли угадать? Что вы не знаете?»* (учитель не даёт правильные ответы, стимулирует учеников предлагать свои идеи, не подтверждает ответы.)
- Учитель показывает материал и открывает его перегнутую часть перед

классом: «Здесь у нас карта Зоопарка с животными в клетках, у них таблички, но нет названий. Работайте в парах и дополните названия этих животных, там, где сможете.»

- Ученики выполняют задание. Учитель проверяет названия животных с целым классом. (У слова **Змея** учитель показывает на картинку и спрашивает, кто это на чешском языке= *had*, а не *zmije*), работает с произношением (особенно у слов с редукцией звука /o/ и /e/: **носорог, крокодил, попугай, обезьяна, змея, черепаха**)

Картинка 1, Урок 1, Карта Зоопарка

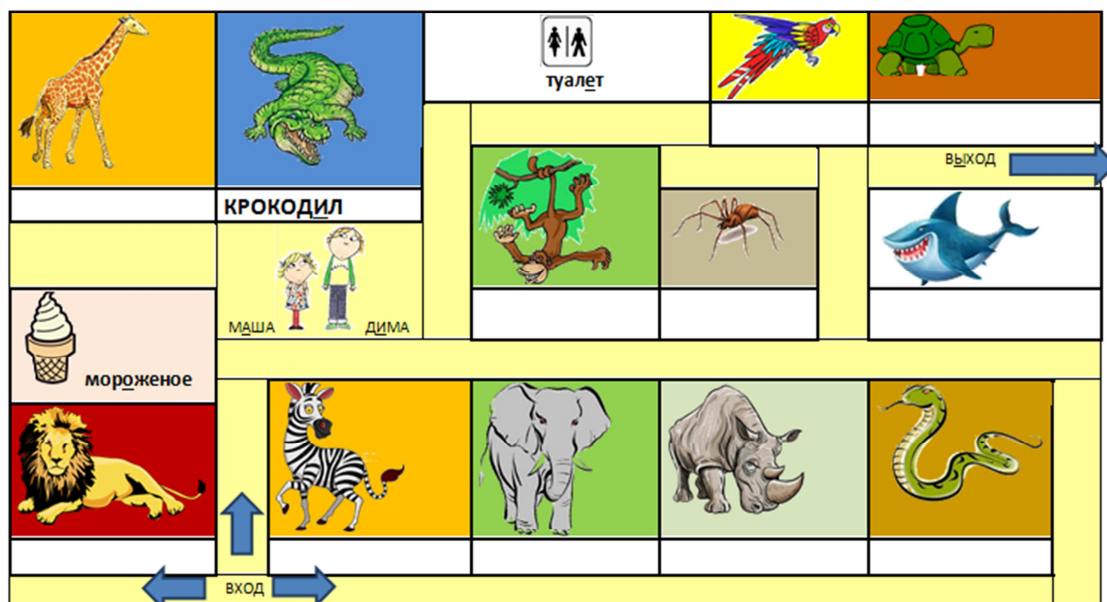
ЖИВОТНЫЕ В ЗООПАРКЕ

- Кто это? Угадай!:

КРОКОДИЛ НОСОРОГ ЗМЕЯ АКУЛА ЛЕВ ЧЕРЕПАХА
СЛОН ЖИРАФ ЗЕБРА ОБЕЗЬЯНА ПАУК ПОПУГАЙ

перепнуть перепнуть

- Заполни табличку у каждого животного: **КАРТА ЗООПАРКА**



Урок 1, задание 3: Ученики слушают целую запись Маша и Дима в Зоопарке с заданием обозначить на *Карте Зоопарка*, которые животные Маша с Димой посетили, и в каком порядке. Затем ученикам задаются дополнительные вопросы для более детального слушания: «Почему Маша с Димой не видели всех животных? Доела-ли Маша своё мороженое? Почему нет?». Способ введения задания показан в инструкциях учителя 3.

- Тип задания: Текстовое задание *Коммуникативной практики* для ознакомительного и внимательного слушания. (Правильный порядок можно определить на основе общего понимания текста с помощью

ключевых слов и фраз, и также на основе звуков. Однако для ответа на приведённые вопросы необходимо более детальное понимание некоторых частей записи. Это в основном причины, по которым *Маши* с *Димой* не видели некоторых из животных.)

- Форма задания: *Определите правильный порядок картинок.* (Кроме понимания текста, задание ведёт и к слуховой идентификации обучаемого словарного запаса.)

Инструкции учителя 3, Урок 1, Введение задания: *Определите правильный порядок картинок*

- Учитель вводит задание: *«Вы помните, которое животное хотели Маши с Димой увидеть первым? А вторым?»* (ученики отвечают, не важно, правильно ли, или нет).
Учитель показывает на карту Зоопарка и продолжает: *«Если был первый слон, то напишем к слону цифру один, если потом они пошли ко льву, то у льва будет цифра 2, и так далее. У животных. Которые Маши с Димой не видели, поставьте крестик»*
- Учитель задаёт задание: *«Сейчас послушаем целый разговор Маши с Димой в зоопарке. Пишите цифры к животным, в том порядке, в каком их Маши с Димой увидели.»*
- Ученики слушают и выполняют задание. Учитель просит учеников сравнить свои идеи в парах. (Учитель может задать дополнительные вопросы для обсуждения в парах: *«Кого они не увидели? Почему? Что сделала обезьяна?»*)
- Учитель проверяет правильный порядок с целым классом: *«Кто первый? Кто второй/третий...? Кого они не увидели? Почему не увидели зебру? Почему не увидели акулу?»* (учитель слушает и запоминает неправильное произношение, или наоборот исключительно хорошее произношение, чтобы к нему вернуться)
- Учитель обрабатывает произношение там, где нужно (*«Как я прочитаю...?»*) и хвалит удачное произношение (*«Катя, очень красиво сказала Можешь это повторить?»*)

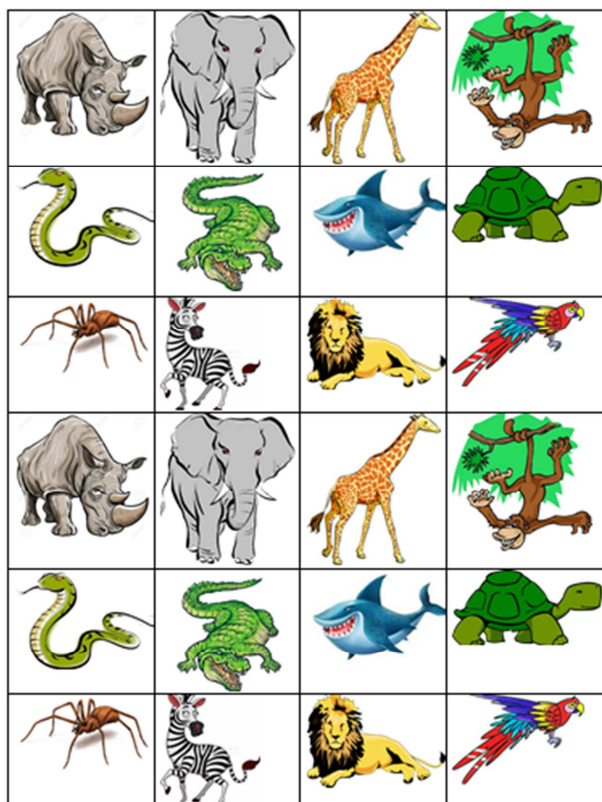
Урок 1, задание 4: В последнем задании первого урока ученики тренируют свои знания в рамках варианта игры *Угадай!*. Ученикам даются в пару или в группу карточки с картинками животных. Ученики по очереди переворачивают отвёрнутые карточки и говорят, что на них. Если правильно называют животное на карточке, берут карточку. Целью является собрать как можно больше карточек. Способ введения задания показан в инструкциях учителя 4. Задание изображено на картинке 2.

- Тип задания: *Некоммуникативное учение/ До-коммуникативная практика* (манипуляция со словарным запасом, способствующая автоматизации словарного запаса.)
- Форма задания: *Карточная игра: Угадай! Что на карточке?*

Инструкции учителя 4, Урок 1, Введение задания: *Что на карточке?*

- Учитель делит учеников на несколько групп (3-5 человек в одной группе) и показывает карточки для карточной игры: *«Посмотрим, сколько животных вы запомнили!»*
- Показывает первую карточку, чтобы продемонстрировать задание: *«Кто это?»* Ученики отвечают, кто отвечает первый, тот получает от учителя карточку.
- Учитель продолжает: *«Каждая группа получит пачку этих карточек с животными. По очереди поворачиваете карточки. Кто правильно скажет кто на карточке, тот получает карточку.»*
- Учитель дополняет: *«Если я скажу ...(неправильно произносит одно из животных), могу взять карточку?»* (нет) *«Почему нет? Как это будет правильно?»*
- Ученики выполняют задание (учитель слушает и опять запоминает не правильное произношение, или исключительно хорошее произношение, чтобы к нему вернуться.)
- Учитель спрашивает: *«Сколько у кого карточек? Какие животные на них?»*
- Учитель обрабатывает произношение там, где нужно (исправляет, хвалит).

Картинка 2, Урок 1, Что на карточке?



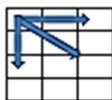
Урок 1, домашнее задание: В качестве домашнего задания ученикам предлагается дополнительная практика словарного запаса, в которой нужно между буквами найти обучаемые слова. Задание изображено на картинке 3.

- Тип задания: *Некоммуникативное учение*. (Манипуляция со словарным запасом, с целью обработки формы— письменного вида словарного запаса)
- Форма задания: *Игра: Найди слово!*. (Тип задания также является формой *Идентификации* словарного запаса.)

Картинка 3, Урок 1, Игра: Найди слово!

КТО ТАМ СКРЫВАЕТСЯ?

- Сколько животных найдешь?



о	а	д	к	с	л	п	а	у	к
с	б	ж	и	р	а	ф	к	т	р
е	ч	е	р	е	п	а	х	а	о
с	л	ц	з	м	е	я	т	к	к
н	л	е	в	ь	з	д	в	у	о
д	а	о	б	е	я	н	о	л	д
л	а	к	н	о	с	н	е	а	и
п	я	п	о	п	у	г	а	й	л

Ответ:

о	а	д	к	с	л	п	а	у	к
с	б	ж	и	р	а	ф	к	т	р
е	ч	е	р	е	п	а	х	а	о
с	л	ц	з	м	е	я	т	к	к
н	л	е	в	ь	з	д	в	у	о
д	а	о	б	е	я	н	о	л	д
л	а	к	н	о	с	н	е	а	и
п	я	п	о	п	у	г	а	й	л



Урок 1, добавочное задание 1: В качестве дополнительной обработки произношения словарного запаса, может быть использовано задание *Ударение слов* из добавочного материала. Ученикам, после их ознакомления с понятием *Ударение слова*, предлагается задание, в котором они делят им знакомых слова на группы по их ударению. Способ введения задания *Ударение слов* учителем изображен в инструкциях учителя 5. Задание *Ударение слов* изображено в картинке 4.

- Тип задания: *Некоммуникативное учение* (работа с произношением словарного запаса)
- Форма задания: *Классификация* по месту ударения/ звука слов. (Задание заставляет учеников про себя, или даже частично вслух, произносить слово, и экспериментировать с постановкой ударения. Чтобы стимулировать процесс эксперимента/ догадки, рекомендуется задать работу сначала индивидуально, и потом перейти к работе в парах, прежде чем спрашивать целый класс.)

Инструкции учителя 5, Урок 1, Введение задания: Ударение слов

- Учитель пишет на доску одно из изучаемых, но уже знакомых слов, без ударения и просит учеников прочесть его.
- Ученики пробуют правильно прочесть слово. Учитель спрашивает: «Почему это сложно?/ Чего у слова нет, что обычно бывает?» (нет ударения) Учитель просит учеников поставить ударение. («Где ударение/сильная часть слова?») Учитель озвучивает слово и затем и сам звук/мелодию данного слова. Ученики повторяют хором.
- Учитель пишет на доску ещё два слова без ударения и озвучивает сам звук одного из них. Спрашивает учеников: «К какому из слов подходит этот звук/ мелодия?» Ученики выбирают, учитель к слову приписывает звук слова с помощью маленьких кружков и одного большого кружка в месте ударения, и выразительно повторяет сам звук/ мелодию слова. Просит учеников повторить слово, а затем и его звук.
- Учитель спрашивает учеников, какой будет звук второго слова, и просит учеников нарисовать его на доску с помощью таких же кружков. Можно привести ещё пару примеров. (Если это необходимо, то можно объяснить, что каждый кружок изображает один слог, и что количество слогов определяется количеством гласных.)
- Учитель дополняет: «Слова **зебра** и **zebra** очень близки, да? Но какой будет звук у слова **зебра**? А какой у чешского слова **zebra**?» (у чешского слова **zebra** не будет большого, сильного кружка, будут только два маленьких/ средних, а у русского слова **зебра** первый кружок большой) Данный вывод фиксируется повторным произношением и озвучиванием звука слов.

Картинка 4, Урок 1, Ударение слов: животные

УДАРЕНИЕ СЛОВ

Пример: КРОКОДИЛ



• Поставь животное к его ударению:

НОСОРОГ ЗМЕЯ АКУЛА ЛЕВ ЧЕРЕПАХА СЛОН
ЗООПАРК ЖИРАФ ЗЕБРА ОБЕЗЬЯНА ПАУК ПОПУГАЙ

Ответ:

ЧЕРЕПАХА ОБЕЗЬЯНА	НОСОРОГ ЗООПАРК ПОПУГАЙ	АКУЛА	ЗМЕЯ ЖИРАФ ПАУК	ЗЕБРА	ЛЕВ СЛОН

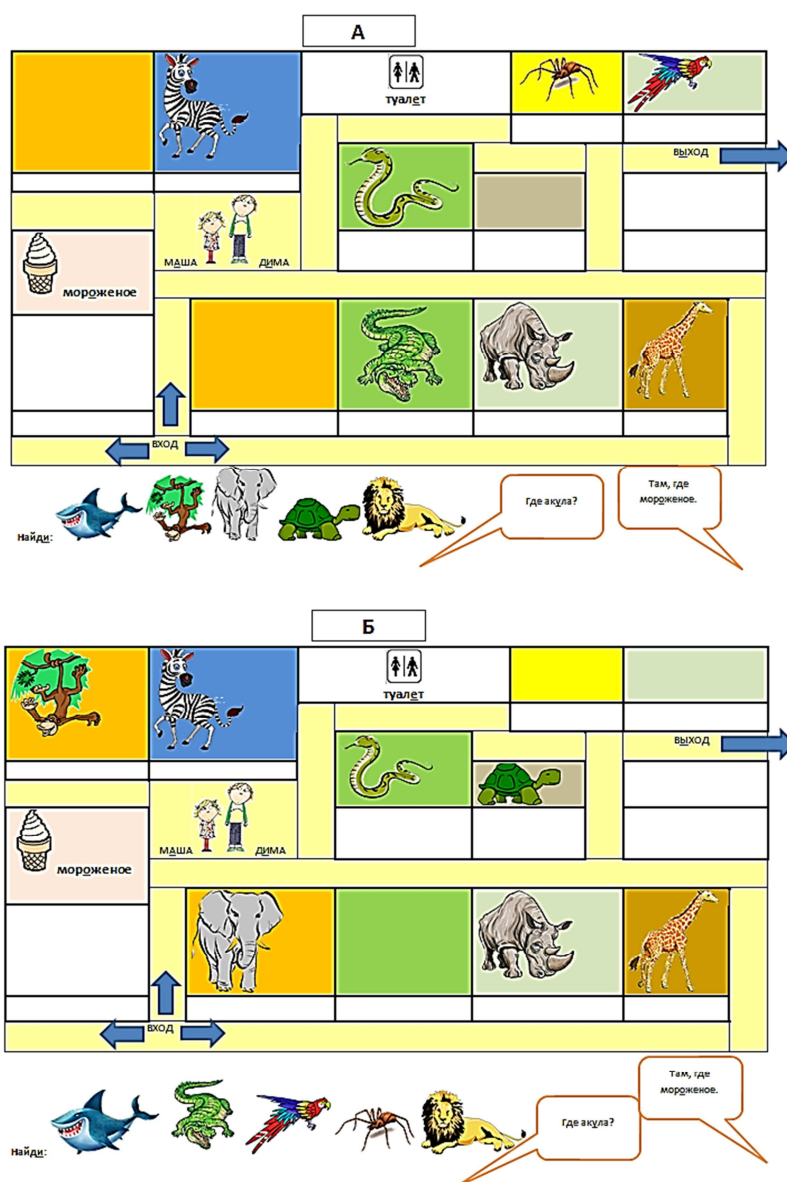
Урок 1, добавочное задание 2: В качестве дополнительной практики говорения и словарного запаса, может быть использовано задание *Животные сбежали из зоопарка* из добавочного материала. Учитель сообщает, что животные сбежали из зоопарка, и что их надо вернуть обратно в клетки. Ученики работают в паре, где каждый ученик знает лишь часть правильных ответов. Способ введения задания изображен в инструкциях учителя 6. Задание изображено на картинке 5.

- Тип задания: *До-коммуникативная/ Коммуникативная практика.* (Происходит практика чётко ограниченного языка, но в обстановке приближенной реальному общению.)
- Форма задания: *Задание информационного неравенства: Обмена информацией.* Между учениками возникает естественная потребность общения, созданная информационными пробелами.

Инструкции учителя 6, Урок 1, Введение задания: *Животные сбежали из зоопарка*

- Учитель вводит задание: *«Представьте себе, животные сбежали из зоопарка! Нужно их вернуть в клетки. Проблема в том, что вы не у всех животных знаете в какие клетки. Для того, чтобы вернуть животные в правильные клетки, нужно спросить у вашего соседа.»*
- *«У каждого будет карта Зоопарка. Не показывайте её соседу – это секрет!»* (раздаёт материал)
- Продолжает: *«На карте у вас уже некоторые животные сидят в клетках, но внизу, под картой, у вас животные, которые без клетки. Они бездомные и нужно узнать, в какую клетку их дать.»*
- Учитель демонстрирует задание: *«Которое у вас первое бездомное животное?»* (у всех учеников это акула)
Учитель: *«Кто знает где акула?»* (никто) Учитель: *«А я знаю где акула!»* (ученики спрашивают, где она, учитель пишет на доску ими использованный вопрос: *Где ...?*)
- И продолжает: *«Акула там, где мороженое.»* (Если ученики справятся с родительным падежом, можно использовать и фразу *Акула возле/напротив*), и пишет на доску соответствующую фразу *возле/... там где...* (обрабатывает произношение фраз)
- Задаёт задание: *«Продолжайте дальше в парах!»*

Картинка 5, Урок 1, Животные сбежали из зоопарка



4.2.2 Урок 2

Коммуникативная цель урока: Ученики способны охарактеризовать им знакомых животных, т.е. сказать, какие эти животные с помощью имён прилагательных.

Языковые средства для выполнения цели: Чтобы выполнить приведённую цель понадобится усвоение последующего словарного запаса: *большой/ая, маленький/ая, высокий/ая, громкий/ая, сильный/ая, красивый/ая, страшный/ая*, на уровне его употребления в качестве характеристики животного. Для этого необходимо правильное употребление родовых окончаний прилагательных *-ая* или *-ый/-ий/-ой* в сочетании с

существительным женского или мужского рода (животными), что, в свою очередь, нуждается в обработке рода обучаемых существительных.

Обоснование: Приведённые имена прилагательные были подобраны специально в такой форме и количестве, чтобы не создавать лексических трудностей, поскольку главной целью урока является усвоение грамматического материала (род существительных и родовые окончания прилагательных). Усвоение лексического материала не должно вызывать проблем, так как в большинстве случаев значение и форма слов совпадают с эквивалентом слова в чешском языке (*конструктивная интерференция*). У родовых окончаний прилагательных также можно опираться на близость обоих языков (кроме окончания **-ой**). За счёт негативного влияния родного языка необходимо уделить отдельное внимание лишь слову **страшный**. При обработке рода существительных нужно учесть отрицательное влияние родного языка у слов **акула, змея, жираф**.

Общее описание урока: Урок начинается из чтения коротких загадок с целью выполнения названий животных в кроссворде. На основе текста из загадок вводится новый словарный запас (характеристики животных). Затем обрабатывается род существительных (животные) с использованием догадки. Вводятся родовые окончания имён прилагательных с опорой в тексте из загадок. Ученики употребляют приобретённые знания в игре *Корабли (Морской Бой)*, где используют сочетания имён существительных и имён прилагательных с их родовым окончанием. Добавочный материал предлагает, кроме других заданий, дополнительную обработку значения и формы имён прилагательных в игре *Домино*.

Урок 2, задание 1: В первом задании ученикам даётся *Кроссворд*, в котором, , необходимо прочитать и решить короткие текстовые загадки, чтобы его выполнить. Целью является заполнение *Кроссворда* названиями знакомых животных. Способ введения задания показан в инструкциях учителя 7. Задание изображено на картинке 6.

- Тип задания: Текстовое задание *Коммуникативной практики*, для *ознакомительного чтения*. (Задание можно решить на основе понимания ключевых слов.)
- Форма задания: *Текст-Загадка* в форме *Кроссворда*. (Одновременно происходит и повторение формы обучаемого словарного запаса (животные).

Инструкции учителя 7, Урок 2, Введение задания: *Кроссворд*

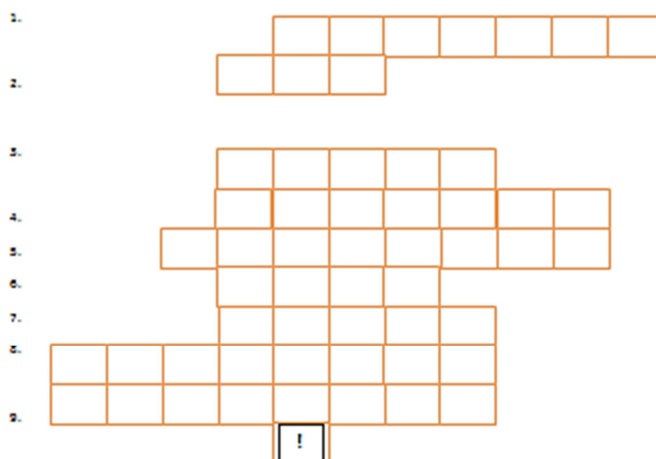
- Учитель даёт загадку с одним из животных. Например: «*Кто угадает? Он очень маленький, любит темноту и может кусаться ...*» (паук).
- Учитель показывает материал с кроссвордом: «*Здесь несколько загадок, прочитайте их, и напишите свои ответы в кроссворд. Можете работать в парах*» (раздаёт материал)
- Ученики выполняют задание (учитель помогает с пониманием, но стимулирует учеников, чтобы сами определили значения слов)
- Учитель продолжает: «*Что вы нашли в кроссворде? Что говорит офицер?*» (Не кормить!) «*Почему он это говорит? Что делает обезьяна? Чьё это мороженое?*» (может спросить или объяснить, что значит слово *кусается* и т.п.)

Картинка 6, Урок 2, Кроссворд



ЧТО ОН ГОВОРИТ?

- Заполни кроссворд и узнай.



Подсказки:

1. Осторожно! Он большой и у него рога!
2. Это король. Он красивый и сильный.
3. Она страшная - все её боится... Она живёт в море, или в океане.
4. Он маленький, но когда кричит, он очень громкий.
5. Она может быть и большая, и очень маленькая. Может жить и в море, и на земле.
6. Она всё время лежит, но осторожно! Она кусается!
7. Он очень высокий.
8. В зоопарке живут ...
9. Она ест бананы и любит мороженое.



Урок 2, задание 2: Во втором задании происходит введение словарного запаса (имён прилагательных) на основе *Текстов-загадок* из предыдущего задания. Ученикам предлагается найти все характеристики животных в тексте. Значение словарного запаса вводится с помощью языковой догадки. Способ ведения догадки учителем изображен в инструкциях учителя 8.

- Тип задания: *Некоммуникативное* текстовое задание. (Текст использован в качестве образца языкового явления. Контекст текста способствует семантизации слов.)
- Форма задания: *Идентификация* языковых явлений и *Лексическая догадка*. (Задание вводит языковое явление путём *от смысла к форме* языка. Догадка опирается на контекст текста и сходства с родным языком.)

Инструкции учителя 8, Урок 2, Лексическая догадка 1

- Учитель спрашивает учеников: «Какая в кроссворде подсказка у льва?» (Это король. Он красивый и сильный.)
- Учитель пишет на доску: **красивый, сильный.**
- Учитель продолжает: «Красивый и сильный, это характеристики льва. Попробуйте в подсказках найти ещё другие характеристики животных. Все характеристики, которые вы найдёте, подчеркните.» (демонстрирует слово подчеркните на доске)
- Затем учитель просит учеников сравнить ответы в парах, и задаёт дополнительное задание «Попробуйте по контексту угадать, что эти характеристики обозначают.»
- После выполнения задания учитель проверяет понимание слов с помощью вопросов: «Слон большой, какая противоположность/ антоним слову большой? Да, маленький. А кто ещё маленький?» (черепаха, паук...)
- При необходимости (ученикам не удалось точно определить значение слов) демонстрирует значение. Например: «Кто страшный? Да, Акула страшная... Вы боитесь акулы? Да? Я боюсь, и поэтому она страшная, все её боятся... Кто ещё страшный? (паук, змея...), и т.п. Затем работает с произношением слов (произношение должно быть драматическим и копировать значение слов.)

Урок 2, задание 3: Задание состоит из серии вопросов учителя и самостоятельной работы учеников, целью которых является определение рода существительных у обучаемых слов (животные) с помощью догадки. Серия вопросов учителя, изображена в инструкциях учителя 9 и 10. Задание для самостоятельной работы изображено на картинке 7.

- Тип задания: *Некоммуникативное задание.* (Происходит манипуляция с формой языковых единиц)
- Форма задания: *Объяснение с развитием догадки: Грамматическая догадка.* (Индуктивная форма введения грамм. материала способствует его запоминанию, так как заставляет учеников самостоятельно думать и анализировать язык.)

Инструкции учителя 9, Урок 2, Грамматическая догадка 1

- Учитель пишет на доску:

красивый.....	красивая.....
---------------	---------------
- Спрашивает учеников: «Красивая, красивый кто?» Ученики дают примеры животных. Учитель пишет на доску пару учениками названных примеров и разделяет их в две группы:



красивый.....	красивая.....
лев,	змея,
паук...	черепаха...
- Потом спрашивает: «Почему у нас животные в двух группах?» (Ученики должны догадаться, что в одной части мужской, а в другой женский род.)
- Учитель даёт ученикам материал для самостоятельной работы, и задаёт задание:

«Разделите и остальных животных на две группы!»

Картинка 7, Урок 2, Род существительных

• **Дополни:**

КТО? красивый красивая

КРОКОДИЛ НОСОРОГ ЗМЕЯ АКУЛА ЛЕВ ЧЕРЕПАХА СЛОН
ЖИРАФ ЗЕБРА ОБЕЗЬЯНА ПАУК ПОПУГАЙ

Инструкции учителя 10, Урок 2, Грамматическая догадка 2

- Учитель зовёт несколько учеников, которые уже готовы, к доске, чтобы они дополнили на доску в категории и оставшихся животных. Учитель спрашивает целый класс: «Тут всё правильно?» (показывает на доску, и сам проверяет)
- Учитель продолжает: «Как вы узнали в какую группу поместить животное?» (Это подобно чешскому языку.)
«Это всегда как в чешском языке?» (нет) «У которых животных будет другой род, чем в чешском языке?» (жираф, акула, змея)
- «Как вы тогда догадались, в какую группу поместить этих животных?» (окончание *-а/-я* у женского рода).

Урок 2, задание 4: Как и предыдущее задание, третье задание использует комбинацию *наводящих вопросов* учителя и самостоятельной работы учеников, с целью обработки родовых окончаний прилагательных, и выведения правила для их употребления. Задание также фиксирует приобретённые языковые знания тренировочным упражнением. Работа учителя с классом изображена в инструкциях учителя 11. Задание для самостоятельной работы показано на картинке 8.

- Тип задания: *Некоммуникативное* задание. (Происходит манипуляция с формой языковых единиц)
- Форма задания: *Объяснение с развитием догадки/ Грамматическая догадка.*

Инструкции учителя 11, Урок 2, Грамматическая догадка 3

- Учитель показывает на два предложения в задании (*Это красивый зебра, Это страшная крокодил*): «Посмотрите на эти два предложения. Они правильные?» (нет) «Исправьте их.»
- После выполнения задания учитель спрашивает: «Как вы их исправили? Что вы поменяли?» (**ый/ая**) «Почему?» (мужской, женский род.)
- Учитель неправильно обобщает правило, чтобы дать ученикам возможность его проверить: «Значит, для женского рода всегда будет /ая/ и для мужского всегда /ый/? Проверьте в тексте у кроссворда!»
(у женского рода в данных прилагательных да, у мужского нет, может быть ещё: **ой/ий: большой, высокий, маленький, громкий**).
- Учитель показывает на табличку в материале и просит учеников заполнить её, чтобы вывести и зафиксировать правило: «Посмотрите подсказки у кроссворда и дополните все окончания!»
(Учитель работает с произношением **ий/ый/ой**, чтобы фонетически зафиксировать произношение окончаний. Может привлечь внимание учеников на мягкое окончание после буквы /к/, и на то, что окончание **-ой** под ударением)



Картинка 8, Урок 2, Окончание имён прилагательных

• Исправь:

Это красивый зебра!

Это страшная крокодил!

• Дополни:

страшн....., /касив...../, сильн....	лев 
маленьк....., /громк...../, высок....	
больш.....	
страшн....., /маленьк....., /больш.....	змея 

• Какой он?/Какая она? Дополни:

маленьк..., больш..., громк..., красив..., страшн..., высок..., сильн...

..... носорог



..... черепаха



..... акула



..... жираф



..... попугай



..... обезьяна











Урок 2, задание 5: В качестве речевой практики приобретённых знаний, ученикам предлагается вариант игры *Корабли*. В предлагаемом варианте игры на системе координат характеристики на одной стороне решётки, и животные на верхней стороне решётки. Ученики по правилам игры образуют словосочетания из данных слов. Способ введения задания учителем показан в инструкциях учителя 12. Задание изображено на картинке 9.

- Тип задания: *До-коммуникативная практика*. (Игра ведёт к повторному повторению целевого языка, с целью автоматизации словосочетаний.)
- Форма задания: *Игра: Корабли (Морской бой)*

Инструкции учителя 12, Урок 2, Введение задания: *Корабли*

- Учитель вводит задание: «*Поиграем в игру Корабли с животными*» (показывает материал).
- Учитель рисует решётку на доску, пишет слово **сильн...** на левую сторону решётки и слово **слон** на верхнюю часть решётки. Затем обозначает место кораблика в месте их пересечения и спрашивает: «*Что мне надо сказать, чтобы выстрелить в этот кораблик?*» (нужно сказать **сильный — слон**)
- «*Каждый из вас поставит 3 кораблика из двух частей и 1 кораблик из трёх частей*» (обозначает данные кораблики на решётке на доске, раздаёт материал). (Учитель может научить ученики фразу: *Попал!/ Не попал!*)
- Ученики выполняют задание. (Учитель слушает, чтобы потом вернуться к ошибкам).

Картинка 9, Урок 2, *Корабли*

	КОРАБЛИ							
								
Сильн...								
Больш...								
Маленьк...								
Красив...								
Страшн...								

Урок 2, добавочное задание 1: Добавочный материал, предлагает дополнительную практику значения и формы прилагательных. В предлагаемой практике ученики соединяют карточки с характеристиками и животными по принципу *Домино*. Способ введения задания учителем показан в инструкциях учителя 13. Задание изображено на картинке 10.

- Тип задания: *Некоммуникативное учение/ До-коммуникативная практика*. (Игра обрабатывает форму и значение словарного запаса, а также способствует его автоматизации.)
- Форма задания: *Карточная Игра: Домино*

Инструкции учителя 13, Урок 2, Введение задания: Домино

- Учитель вводит задание: «Сыграем в домино с животными и характеристиками» (пишет на доску: ...**лев** и возле него: **страшный...**) «Как можно дополнить такую карточку с правой стороны?» (...**крокодил/паук**) «Почему не змея?» (женский род) «Почему не попугай?» (он не страшный).
- Учитель раздает карточки в пары или группы.

Картинка 10, Урок 2, Домино

	высокий		страшная
	большая		маленький
	красивый		большой
	громкая		страшный
	маленькая		красивая
	громкий		сильный

4.2.3 Урок 3

Коммуникативная цель урока: Ученики способны сказать, какое животное им нравится и почему. То есть объяснить, с помощью прилагательных, какая характеристика животного им нравится.

Языковые средства для выполнения цели: Для выполнения данного задания, понадобится усвоение последующего словарного запаса: *голодный/ая, милый*

/ая, быстрый/ая, опасный/ая, неопасный/ая, умный/ая, длинный/ая, на уровне его активного употребления в качестве характеристик животных.

Обоснование: Приведённые имена прилагательные подобраны с целью расширения возможностей характеристики животных, так как до этого урока были ученики в этом плане ограничены. Усвоение данного словарного запаса позволит более естественный выход в речь. Форма прилагательных в большинстве случаев не совпадает с их эквивалентами в чешском языке, однако данные прилагательные не должны создать неумеренных лексических трудностей. За счёт негативного влияния родного языка нужно уделить отдельное внимание лишь слову *быстрый*.

Общее описание урока: Урок начинается с работы над текстом диалога *Маша и Дима в Зоопарке*, в который ученики дополняют имена прилагательные из прошлого урока. Затем слушают запись, чтобы проверить свои ответы. Текст диалога служит и для введения нового словарного запаса, в котором опять используется языковая догадка. Ученики тренируют свои языковые знания в игре *Пексесо*. В конце урока ученики используют приобретённые знания в классном опросе, в котором узнают, какое животное кому нравится, и почему. Добавочный материал предлагает, кроме других заданий, дополнительную обработку произношения имён прилагательных.

Урок 3, задание 1: Ученикам предлагается дополнить прилагательные из прошлого урока в текст диалога *Маша и Дима в Зоопарке*. Ученикам нужно дополнить прилагательные по смыслу текста, и также с их правильным окончанием. После выполнения задания ученики слушают запись, проверяя свои ответы. Введение задания учителем приведено в инструкциях учителя 14. Задание изображено на картинке 11.

- Тип задания: Текстовое задание *До-коммуникативной практики* (Происходит тренировка формы и значения словарного запаса, но в контексте, который показывает их реальное использование)
- Форма задания: *Текст с пробелами/ Дополнение*

Инструкции учителя 14, Урок 3, Введение задания: *Текст с пробелами*

➤ Учитель показывает текст диалога *Маша и Дима в Зоопарке*: «Это

разговор Маши и Димы в Зоопарке, который мы уже слушали. Ваше задание дополнить в пропущенные места в разговоре характеристики животных, которые написаны сверху.» (показывает)

- «Но характеристики здесь без окончания...» (пишет пример на доску **сильн...**) «Что надо сделать?» (дополнить: **сильный/ сильная**)
- Ученики выполняют задание. Учитель просит учеников сравнить ответы в парах.
- Учитель включает запись, чтобы ученики проверили ответы.

Спрашивает, сколько у учеников было правильных ответов.

Картинка 11, Урок 3, Текст с пробелами

МАША И ДИМА В ЗООПАРКЕ

Дополни в текст:	красив..., громк..., малень..., высок..., больш..., страш..., сильн...
Маша:	вкусное мороженое?
Дима:	да, очень... Откуда начнём?
Маша:	Не знаю... Девчонки посмотрим!
Дима:	Хорошо, но потом посмотрим льва и зебру!
Маша:	Ух ты! Какой ———— слон! Просто огромный!
Дима:	Смотри! Там лев! ...какой он ————!
Маша:	...а зебры нет, может быть она спит?
Дима:	Да, тоже её не вижу, жаль ...
Маша:	О боже! Какой страшный крокодил!
Дима:	Орр... страшный... И тут написано: крокодил опасный для человека...
Маша:	Ну да, кусается... Смотри! Обезьяны!
Маша:	Они такие милые...
Дима:	Смотри! Какая умная обезьяна! Она что-то показывает... Она мороженое хочет!
Маша:	Осторожно, она очень быстрая! Возьмёт у тебя мороженое в одну секунду!
Маша:	Но она такая милая! Может быть она голодная?
Дима:	Тут написано: не кормить!
Маша:	Ой! Это моё мороженое!
Дима:	Ну всё, убежала... купишь тебе новое мороженое ...
Маша:	О боже! Какой красивый попугай!
Дима:	да, и ————. Смотри! Там в этом павильоне пауки и змеи, а там акула!
Маша:	Ужас! Я туда не пойду... акула такая ———— ... и кусается!
Дима:	Ну пожалуйста! Акула в аквариуме ...там она не опасная.
Маша:	ну хорошо, пойдём ...
Дима:	Ух ты! Какой ———— паук! Ты видела?
Маша:	нет... и не хочу... Смотри! Какая страшная змея! Ужас! Какая она длинная! Сколько у неё, змея? ... Всё, я не могу. Акулу я уже видеть не хочу.
Дима:	Ладно, посмотрим жирафа...
Маша:	Девчонки! ... Какой он ————!

Урок 3, задание 2: Во втором задании вводится новый словарный запас на основе текста диалога *Маша и Дима в Зоопарке*, с которым ученики работали в предыдущем задании. Ученикам предлагается найти все характеристики

животных в тексте. Их значение вводится с помощью языковой догадки. Способ введения догадки учителем изображен в инструкциях учителя 15.

- Тип задания: *Некоммуникативное* текстовое задание. (Текст использован в качестве образца языкового явления. Контекст текста способствует семантизации слов.)
- Форма задания: *Идентификация* языковых явлений и *Лексическая догадка*. (Задание вводит языковое явление путём *от смысла к форме* языка, Догадка опирается на контекст текста и сходства с родным языком.)

Инструкции учителя 15, Урок 3, Лексическая догадка 2

- Учитель вводит задание: «В разговоре несколько чёрных слов (показывает на слова написанные жирным шрифтом) «Что это за слова?» (тоже характеристики).
- Учитель даёт пример догадки: «Которое слово первое?» (**опасный**)
Учитель: «Кто **опасный**?» (крокодил) «Значит, крокодил **опасный** для человека...,и что о крокодиле говорит Дима?» (что он кусается) «Да, крокодил кусается! Поэтому он **опасный**. Вы можете погладить крокодила?» (нет) «Нет, потому что он очень **опасный**! Он кусается! Может руку откусить!»
Проверяет, понимают ли ученики значение слова: «Какие животные ещё **опасные**?» . Затем пробует, смогут ли ученики перевести слово **опасный** на чешский язык.
- Учитель задаёт задание: «Попробуйте в парах угадать, что обозначают все следующие характеристики.»
- После выполнения задания, учитель проверяет, понимают ли ученики значение слов с помощью вопросов: «Какие животные ещё ...?/ Какая противоположность/ антоним слову...?»
При необходимости (ученики не точно определили значение слова) учитель работает с значением новых слов, опираясь о контекст разговора: «Обезьяна быстрая. Почему Дима сказал, что она быстрая? Что она сделала?» (взяла мороженое в одну секунду) и т.п. Затем работает с произношением слов.
(Произношение должно быть драматическим и копировать значение слов)

Урок 3, задание 3: В третьем задании ученики используют новый словарный запас в игре *Пексесо*, с целью его дополнительной обработки и тренировки. По правилам игры ученики соединяют подходящие характеристики и животных. Когда ученик находит пару, он произносит её вслух. Целью является собрать как можно больше пар. В данном варианте игры существует больше правильных комбинаций – если совпадает родовое окончание прилагательного и рода существительного, и если значение прилагательного описывает существительное, то данные карточки составляют пару. Способ введения задания учителем изображен в инструкциях учителя 16. Задание изображено на картинке 12.

- Тип задания: *Некоммуникативное учение/ До-коммуникативная практика.* (Происходит манипуляция со значением и формой словарного запаса, задание также частично способствует автоматизации.)

- Форма задания: *Карточная игра: Пексесо*

Инструкции учителя 16, Урок 3, Введение задания: *Пексесо*

- Учитель вводит задание: «Поиграем в пексесо с животными и характеристиками. У каждой группы (3 человека) будут карточки с характеристиками и карточки с животными. Нужно найти правильные пары.»
- Учитель демонстрирует задание: Пишет на доску **опасная и голодная** «Которая карточка нужна, чтобы составить пару?» (Змея, акула...) «а лев?» (нет) «Почему?» (мужской род — нужно **опасный и голодный**)
- Учитель раздаёт каждой группе две пачки карточек (характеристики и животные – характеристик больше) «Животные и характеристики не смешиваются, лежат отдельно» (демонстрирует у одной из групп).
- Ученики выполняют задание. Затем учитель спрашивает, какое окончание у новых имён прилагательных в мужском роде. (у всех твёрдое) фиксирует с помощью произношения, если ученики заметили регулярность у окончаний, можно зафиксировать и с помощью правила /к/=/-ий/).

Картинка 12, Урок 3, *Пексесо*

ОГРОМНЫЙ и СИЛЬНЫЙ	БОЛЬШОЙ	ВЫСОКИЙ	УМНАЯ и БЫСТРАЯ
СТРАШНАЯ и ДЛИННАЯ	СТРАШНЫЙ и ДЛИННЫЙ	СТРАШНАЯ и ГОЛОДНАЯ	МАЛЕНЬКАЯ и МИЛАЯ
МАЛЕНЬКИЙ и ОПАСНЫЙ	БЫСТРАЯ и КРАСИВАЯ	ГОЛОДНЫЙ и ОПАСНЫЙ	ГРОМКИЙ и УМНЫЙ
БЫСТРЫЙ	ОПАСНАЯ	ГОЛОДНЫЙ	НЕОПАСНАЯ
			
			
			

Урок 3, задание 4: В последнем задании ученики применяют на практике все приобретённые знания и умения (знание названий и рода животных, знание характеристик и их родовых окончаний). Ученики работают в обменивающихся парах в классе и спрашивают друг друга, которое животное им нравится и почему. Целью является запомнить как можно больше ответов одноклассников. (Задание предполагает знание фразы *Мне нравится..., потому что...*.) Введение и реализация задания изображены в инструкция учителя 17.

- Тип задания: *До-коммуникативная/ Коммуникативная практика.* (Происходит многократное повторение фраз и их автоматизация. Задание также создаёт условия близкие реальному общению, поскольку ученики обмениваются реальной информацией.)
- Форма задания: *Вопрос\ответ: Анкета в классе.* (Задание также можно реализовать в более организованной форме: *Круг в Круге*)

Инструкции учителя 17, Урок 3, Ведение задания: Анкета в классе

➤ Учитель вводит задание: «*Мне очень нравится зебра, потому что она милая и быстрая.*» (пишет на доску ***Мне очень нравится, потому что она/он***).

Спрашивает одного из учеников: «*Кто тебе нравится?*» (или «*Какое животное тебе нравится?*») Ученик отвечает по образцу.

Учитель спрашивает учеников, как звучал вопрос, и тоже его пишет на доску (***Кто тебе нравится?***)

➤ Учитель задаёт первую часть задания: «*Сейчас каждый подумайте, какое животное вам нравится и почему. Не говорите никому – это секрет*» (ждёт пару секунд)

Спрашивает учеников: «*Вы помните, кто мне нравится? (зебра) и почему?*» (потому что она милая и быстрая.) «*Сейчас нужно узнать и от остальных, кто кому нравится и почему. Но надо запомнить, что они говорят. После задания мы узнаем, что вы запомнили.*»

(Если необходимо, можно обработать произношение фраз на доске).

➤ Учитель задаёт задание: «*Встаньте* (если это возможно, то в центр какого-то пространства) *и можете начать спрашивать.*»

➤ После задания учитель просит учеников сесть в круг (или на места, но так, чтобы все видели друг друга) и начинает спрашивать: «*Кто знает, какое животное нравится Кате?*» (ученики отвечают.) «*А почему?*» (ученики отвечают).

Урок 3, домашнее задание: В качестве домашнего задания ученикам предлагаются короткие тексты о животных, в которые ученики по смыслу текста дополняют выученные характеристики. Задание изображено на картинке 13.

- Тип задания: Текстовое задание *Коммуникативной практики* для *ознакомительного чтения*. (Характеристики вставляются в текст на основе его общего понимания.)
- Форма задания: *Текст с пробелами*. (задание одновременно развивает чтение и тренирует словарный запас)

Картинка 13, Урок 3, Из мира животных

ИЗ МИРА ЖИВОТНЫХ

- Какие они? Дополни характеристики:

опасн..., неопасн..., длинн..., громк..., умн..., мил..., силен..., быстр..., голодн..., страшн...

1. лев



Он символ силы. Он очень сильный.

Когда он кричит, он очень

2. дельфин



У него маленькие зубы и он не кусается. Он для человека.

Он любит играть. Когда он играет, он очень

У него высокий уровень интеллекта. Он

3. слон



Он ест 300 килограммов травы и сена в один день. Он всегда

У него хобот.

4. акула



У неё много острых зубов. Она для человека.

Много людей боится её, потому что она

5. гепард



Он может бежать и 100 км в час. Он очень

Урок 3, добавочное задание: В качестве добавочного задания материал предлагает дополнительную практику произношения (ударение) в рамках карточной игры *Снап!// Беру!*. Игра ведёт учеников к определению ударений им знакомых слов – характеристик. Ученикам даётся пачка карточек с характеристиками и пачка карточек со звуками слов. На столе лежит пачка карточек изображающих ударение/звук слов обратной стороной. У каждого ученика определённое количество карточек с характеристиками в руках.

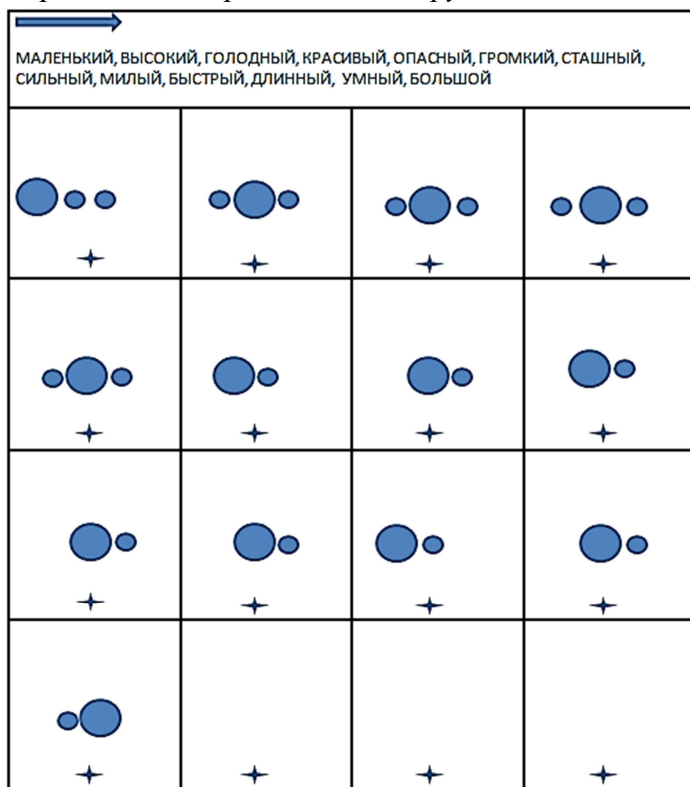
Переворачивается первая из карточек с ударениями слов на столе. Кто первый найдёт у себя на карточках характеристику, которая читается по ударению/звуку изображённом на столе, кричит «Беру!» и показывает всем пару. Целью является собрать как можно больше пар. Способ введения задания изображен в инструкциях учителя 18. Задание изображено на картинке 14.

- Тип задания: *Некоммуникативное учение* (Задание обрабатывает произношение словарного запаса)
- Форма задания: *Карточная игра: Снап/ Беру!*

Инструкции учителя 18, Урок 3, Ведение задания: *Беру!*

- Учитель рисует на доску звук одного из знакомых слов с помощью маленьких кружков и одного большого кружка в месте ударения (см. материал *Ударение слов*) и спрашивает учеников: «*Какое из животных читаем по этому звуку/ мелодии?*» (ученики дают примеры).
- Учитель показывает пачку карточек с нарисованными звуками слов и пачку карточек с характеристиками: «*У каждого из вас будут карточки с характеристиками и на столе у вашей группы будут отвёрнутые карточки с звуками слов*» (демонстрирует у одной группы).
- «*Поворачиваете первую из перевёрнутых карточек на столе, кто первый у себя в карточках найдёт характеристику, которая читается по этому звуку кричит Беру! И берёт пару. Остальным нужно проверить, правильная ли пара, или нет.*»
- Учитель раздаёт карточки и задаёт задание.

Картинка 14, Урок 3, Снап/Беру!



СИЛЬНЫЙ	БОЛЬШОЙ	ВЫСОКИЙ	ГРОМКИЙ
СТРАШНЫЙ	МАЛЕНЬКИЙ	КРАСИВЫЙ	МИЛЫЙ
ОПАСНЫЙ	ДЛИННЫЙ	УМНЫЙ	БЫСТРЫЙ
ГОЛОДНЫЙ			

4.2.4 Урок 4

Коммуникативная цель урока: Ученики способны выразить свои эмоции, увидев животное, которое им нравится, или которого они боятся. То есть, способны выразить своё чувство удивления/ восторга/ негодования с помощью восклицательных фраз.

Языковые средства для выполнения цели: Чтобы выполнить данную цель понадобится усвоение следующих фраз: **Ух ты! / О Боже! / Смотри! / Ужас! + какая/ какой + имя прилагательное + имя существительное (животное)** на уровне их употребления в речи. Неотделимой частью правильного использования данных фраз является усвоение их восклицательной интонации.

Обоснование: В фразах используются все до того времени приобретённые знания, и снова обрабатываются в речи, что способствует их автоматизации. Как у всех Языковых функций, важнейшим аспектом их обучения является усвоение их интонации. Той в материале уделяется отдельное внимание. Также стоит убедиться, что ученики точно понимают функцию отдельных восклицательных фраз. Этому способствует введение материала в контексте, который показывает его употребление в речи.

Общее описание урока: Урок начинается из введения восклицательных фраз с помощью записи и текста *Маша и Дима в Зоопарке*. Внимание постепенно уделяется значению, форме и интонации данных фраз. Приобретённые знания ученики используют в задании, в котором ученики показывают друг другу свои рисунки животных и реагируют на них.

Урок 4, задание 1: В первом задании ученики снова читают и слушают запись *Маша и Дима в Зоопарке* с заданием найти фразы, выражающие негативные или позитивные эмоции. Целью отличить по интонации повествовательное и восклицательное предложение, и распознать присутствие эмоций в речи. Реализация в классе изображена в инструкциях учителя 19.

- Тип задания: *Некоммуникативное* текстовое задание. (Текст служит образцом языкового явления, в данном случае иллюстрирует функцию интонации.)
- Форма задания: *Идентификация* фраз с восклицательной интонацией.

Инструкции учителя 19, Урок 4, Идентификация фраз с восклицательной интонацией

- Учитель пишет на доску предложения:
Это длинная змея.
Какая длинная змея!
И читает их с соответствующей интонацией повествовательного и восклицательного предложения.
- Затем спрашивает учеников: «*Какая разница между этими предложениями?*» (ученики отвечают (наверно на родном языке, или переводят — главное, чтобы поняли что во втором предложении выражаются эмоции)
Учитель проверяет понимание вопросом: «*В какой из этих двух ситуаций я боюсь?*» (во второй)
- Учитель продолжает: «*Послушаем ещё раз разговор. Вашей задачей будет подчеркнуть в тексте те места, в которых Маша или Дима боятся, когда им что-то нравится, или не нравится.*» («*Когда они выражают позитивные или негативные эмоции.*»)
- После задания учитель спрашивает целый класс: «*Что вы нашли/ что подчеркнули? Почему?*» Соглашается и принимает все слова и фразы, у которых есть эмоциональный оттенок.

Урок 4, задание 2: В данном задании вводятся обучаемые фразы. Обрабатывается их значение с опорой на текст из предыдущего задания с использованием языковой догадки. Ученики разделяют фразы до трёх групп в зависимости от их позитивного или негативного смыслового оттенка. Способ реализации задания изображен в инструкциях учителя 20. Задание для самостоятельной работы показано на картинке 15.

- Тип задания: *Некоммуникативное* текстовое задание. (Текст в качестве образца значений фраз)
- Форма задания: *Лексическая догадка* и *Классификация фраз*

Инструкции учителя 20, Урок 4, *Лексическая догадка 3*

- Учитель вводит языковой материал: «*Из фраз которые вы назвали/подчеркнули, выберем эти четыре*» , и пишет на доску:
Ух ты!
Смотри!
О боже!
Ужас!
- Учитель дополняет одну из фраз: *О боже! Какой красивый попугай!* И спрашивает учеников: «*Это позитивная, или негативная фраза?*» (позитивная) «*А вы можете в тексте найти ещё пример этой фразы?*» (*О боже! Какой страшный крокодил!*) Учитель её дополняет на доску и продолжает: «*А это позитивная, или негативная фраза?* (негативная) «*Значит фраза «О боже» для негативных или позитивных ситуаций?*» (может быть для обоих)
- Учитель показывает на три категории в материале для самостоятельной работы: «*Некоторые из наших фраз позитивные, некоторые негативные, и некоторые*

можно использовать в позитивной и также в негативной ситуации.»

Раздаёт материал ученикам.

«Значит в которую группу пойдёт фраза «О боже!» ...?» (в третью – может быть использована и в негативной, и в позитивной ситуации)

- Учитель задаёт задание: «В парах посмотрите, в какой ситуации Маша в разговоре фразы употребляет, и поставьте их в правильную категорию в табличке» (показывает и раздаёт материал)
- После выполнения задания учитель спрашивает целый класс: «Которая фраза негативная?» (**Ужас!**) «Какой пример в тексте вы нашли? Как бы вы то же самое сказали на чешском языке?» , «Которая фраза позитивная?» (**Ух ты!**) «Какой пример в тексте вы нашли? Как бы вы тоже самое сказали на чешском языке?» , «Которые фразы можно использовать в обеих ситуациях?» (**О Боже!** и **Смотри!**) «Какие примеры вы нашли? Как бы вы тоже самое сказали на чешском?»

Дополняет: «Которая фраза обозначает, что я что-то кому-то показываю? Что там кто-то со мной стоит?» (**Смотри!**)

- Чтобы убедиться в том, что ученики понимают значение фраз, учитель просит учеников соединить фразы в задании под табличкой. Затем спрашивает целый класс, как кто соединил фразы: «Что у вас у фразы **Ух ты!?**», «А у всех так?» (Можно дополнит и другие возможности).

Картинка 15, Урок 4, Классификация фраз

• **Посмотри разговор, и узнай!**

Которая из этих фраз позитивная (+), которая негативная (-), а которая может быть и позитивная и негативная (+ -)?

Ух ты! О Боже! Смотри! Ужас!



позитивная (+)	негативная (-)	позитивная и негативная (+ -)

• **Соедини:**

- | | |
|------------------|--------------------------|
| ○ <u>Ух ты!</u> | Какой страшный крокодил! |
| ○ <u>О Боже!</u> | Какая длинная змея! |
| ○ <u>Смотри!</u> | Какая большая акула! |
| ○ <u>Ужас!</u> | Какой умный попугай! |

Урок 4, задание 3: Задание обрабатывает форму фраз, и также предлагает упражнение для её тренировки. В первой части задания ученики дополняют части фраз, а в другой части сами дополняют фразы к рисункам. Способ введения задания изображен в инструкциях учителя 21. Задание изображено на картинке 16.

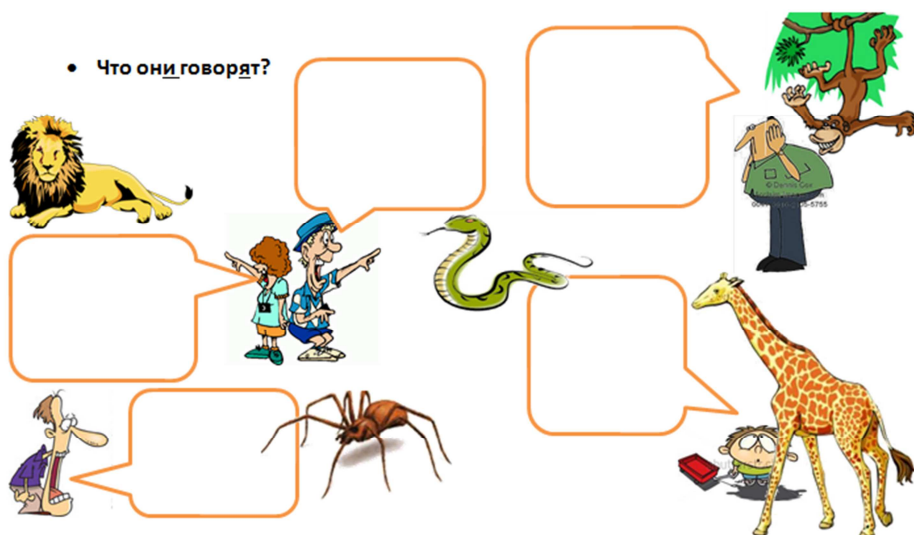
- Тип задания: *Некоммуникативное учение и До-коммуникативная практика* (Оба задания работают с формой фраз, но во втором задании уже ученики сами формируют короткие высказывания на основе рисунка.)
- Форма задания: *Озвучивание рисунка: Что они говорят?*

Инструкции учителя 21, Урок 4, Введение задания: *Что они говорят?*

- Учитель пишет на доску (возле уже написанных фраз):
Ух ты!милая черепаха!
Ужас!страшный паук!
*«Что нужно дополнить?» («Посмотрите примеры») (Какой/ Какая) «А можно сказать «Какой милая черепаха?» (Нет, **какой**—мужской род, **какая** — женский род)*
- Учитель показывает материал: *«Посмотрите примеры и заполните.»*
 Проверяет с целым классом.
- Учитель показывает картинку в верхней части материала. *«Как вы думаете, что этот человек говорит?» (Ужас!/О боже ! Какая.... Змея!)*
«Дополните, что говорят эти люди» (показывает на нижнюю часть материала).
- Ученики выполняют задание. Учитель просит учеников сравнить ответы в парах. Учитель спрашивает целый класс.

Картинка 16, Урок 4, *Что они говорят?*

- **Заполни:**
 - Ух ты! красивый паук!
 - Ух ты! большая
 -! Какой слон!
 - О Боже! черепаха!
 -! Какая



Урок 4, задание 4: В рамках данного задания ученики тренируют восклицательную интонацию имитацией произношения учителя, или по образцу записи. Затем последует повторное повторение за учителем с

использованием рисунков животных. Способ реализации задания показан в инструкциях учителя 22. Запись интонации находится в Приложении Г, след 3.

- Тип задания: *До-коммуникативная практика* (повторное повторение языковых образцов)
- Форма задания: *Интерактивный дрилл: Дрилл с заменой*

Инструкции учителя 22, Урок 4, Дрилл с заменой

- Учитель читает одну из фраз на доске с выразительной интонацией, и затем с монотонной интонацией.
Спрашивает: «*В чём разница?*» (интонация/ эмоции...)
- Учитель сам тренирует интонацию с классом, или использует запись *Интонация*.
- После вводной обработки фраз использует рисунки животных в качестве стимула и продолжает обрабатывать интонацию по образцу:
Учитель показывает картинку попугая и говорит: «*Какой красивый попугай!*»
Ученики повторяют: «*Какой красивый попугай!*» Учитель показывает картинку слона. Ученики самостоятельно: «*Какой большой слон!*» и т.п.
(нужно игровой формой заставить учеников попробовать имитировать выразительную интонацию, помогает юмор, преувеличение.)

Урок 4, задание 5: В последнем задании ученики применяют на практике все приобретённые знания и умения (знание названий и рода животных, знание характеристик и их родовых окончаний и восклицательные фразы). Ученики работают в обменивающихся парах в классе, показывают друг другу свои рисунки животных, и реагируют с помощью одной из фраз. Введение и реализация задания изображены в инструкции учителя 23.

- Тип задания: *До-коммуникативная/ Коммуникативная практика*.
(Ученики используют чётко определённые языковые образцы, но в условиях приближенных реальному общению.)

Форма задания: *Обменивающиеся пары: Реакции*. (Задание также можно реализовать в более организованной форме: *Круг в Круге*)

- Учитель рисует на доску животное (не очень старательно, но так, что бы было ясно, какая характеристика к нему пойдёт – большой и т.п.).
 - Гордо его показывает классу: «*Что вы думаете?*» (Старается вызвать у учеников реакцию: *Ух ты! Какой красивый... О боже! Смотри!...*) (Образец фраз уже на доске).
 - Учитель задаёт первую часть задания: «*У вас 1 минута, чтобы нарисовать как минимум одно животное*» (раздаёт листы бумаги). «*Не показывайте никому своё животное, это секрет!*»
 - После выполнения задания учитель демонстрирует задание. Подходит к ученику, смотрит на его рисунок и реагирует по образцу: *Ух ты! Какой красивый...*
 - Учитель задаёт задание: «*Встаньте. Покажите свой рисунок как можно больше ученикам в классе, а также оцените их рисунки!*»
- Ученики выполняют задание (учитель слушает, чтобы потом вернуться к возможным ошибкам, или чтобы похвалить произношение/ интонацию.)

4.2.5 Урок 5

Коммуникативная цель урока: Так как в данном уроке речь идёт не об обучении одной из структур языка, а о развитии языкового умения, цель можно становить лишь на уровне повышения данной способности, в той мере, в которой это возможно в рамках одного учебного урока. Ученики привыкают к чтению коротких *дополнительных* (неучебных) *текстов* с незнакомыми словами, чем повышается их способность чтения с догадкой. Также ученики привыкают к поэтапной работе с текстом, когда сначала текст читается с ознакомительной целью, а затем и для более детального понимания его частей.

Средства для выполнения цели: Для выполнения данной цели необходимо показать принцип текстовой догадки, и дать ученикам возможность его применить на практике. Следует ученикам предложить такую работу с текстами, в которой им понадобится общее понимания текста и затем и более детальное понимание частей самого текста.

Обоснование: На данном уровне, особенно когда можно предполагать, что ученики не привыкли к работе с *Текстовой догадкой* и с неучебным текстом вообще, нужно предлагать короткие и простые *дополнительные тексты*, не вызывающие ни лексических, ни грамматических трудностей. С целью снятия языковых трудностей были подобранные тексты упрощены путём *сокращения* и *переложения*. Тем не менее, были оставлены некоторые, ученикам не

знакомые слова, для практики *Текстовой догадки*, с тем учётом, что данные слова можно угадать по их близости с чешским языком, или по контексту. *Текстовая догадка* сначала продемонстрирована, прежде чем ученикам даются настоящие тексты.

Также стоит добавить, что некоторые из слов в текстах, уже встречались на уроках ранее, но не обрабатывались в качестве активного словарного запаса.

Соблюдается и краткость текстов. Тексты даются ученикам в форме карточек, где на каждой карточке одно или два предложения — факты о одном из животных. Карточки собой представляют на себе независимые части целого текста о данном животном. Значит, ученикам сначала даётся возможность читать отдельные, короткие части текста, а затем прочитать похожие целые тексты.

В текстах появляется лексический материал (прилагательные) из прошлых уроков, с целью его указания в более естественном контексте неучебного текста.

Общее описание урока: Урок начинается с демонстрации чтения с догадкой с помощью короткого текста в форме *Таблички из зоопарка*, описывающего одно из животных. После данного введения, ученики в парах составляют такую же табличку с информацией и для других животных. Затем ученики читают все готовые таблички с целью угадать, какое из знакомых животных табличка описывает. Последним текстовым заданием является найти один или два факта, которые для ученика интересные, или новые.

Урок 5, задание 1: В первом задании ученики читают *Табличку из Зоопарка* с целью угадать, какое животное табличка описывает. Для понимания текста необходимо угадать значение нескольких слов, чем и демонстрируется *Текстовая догадка*, которая нужна для последующих заданий. *Наводящие вопросы* учителя при введении *Текстовой догадки* изображены в инструкциях учителя 24. Текст *Таблички из Зоопарка* изображен на картинке 17.

- Тип задания: Текстовое задание *Коммуникативной практики*, для *ознакомительного чтения с Текстовой догадкой* (Для выполнения задания, нужно понимать общий смысл текста на основе ключевых

слов. Некоторые из данных ключевых слов незнакомые для учеников, и для понимания текста нужно угадать их значение.)

- Форма задания: *Текст-загадка*

Инструкции учителя 24, Урок 5, Текстовая догадка

- Учитель: «В зоопарке есть у каждого животного табличка с информацией, где написано где он живёт, что ест, и так далее.»
- Учитель показывает текст в форме таблички из Зоопарка: «У нас есть тоже такая маленькая табличка из Зоопарка с информацией о животном. Прочитайте её, и попробуйте угадать, о каком животном эта табличка (раздаёт материал). Ученики читают и отвечают. (Это паук)
- Учитель продолжает: «Как вы это узнали? Что вам помогло?» (восемь ног и т.п.)
- Учитель просит учеников в парах угадать, что обозначают слова в тексте написанные жирным шрифтом. (Учитель помогает, даёт подсказки, чтобы ученики сами догадались, но сам не переводит.)
- Ученики дают ответы, учитель у каждого ответа спрашивает: «Как вы догадались?» (по контексту, слова похожие на чешский язык и т.п.)

Картинка 17, Урок 5, Табличка из Зоопарка

КТО ЭТО?



- Он **ядовитый** и **куса**ется.
- У него **восемь** ног.
- **Самка** иногда **поеда**ет **самца**.

Урок 5, задание 2: Во втором задании ученики в парах ищут информацию для их собственной *Таблички из Зоопарка*. Информация находится на карточках, которые ученики собирают и клеят в табличку к своему животному. Каждая пара собирает информацию для отдельного животного. Ученики взаимно не знают, для которого животного остальные пары собирают информацию. Части текста взаимно не зависимы, т.е. можно их поставить в любом порядке. Для данного задания понадобятся чёткие инструкции и демонстрация учителя.

Данные инструкции изображены в инструкциях учителя 25. Так как в данном задании используется несколько разных текстов, картинка 18 изображает лишь пример одного из текстов. Все тексты предложены в приложении дипломной работы (см. Приложение Ё). Табличка, в которую ученики клеят части текста показана на картинке 19.

- Тип задания: Текстовое задание *Коммуникативной практики*, для *ознакомительного чтения с Текстовой догадкой*. (Задание копирует способ чтения из первого задания — для выполнения задания нужно понимать общий смысл текста на основе ключевых слов. Некоторые из данных ключевых слов незнакомы ученикам, и для понимания текста нужно угадать их значение.)
- Форма задания: Вариант задания *Разрезанный текст*. (Задание также является обратным типом *Текста-загадки*, в котором ученики знают о ком текст, но должны дополнить сам текст.)


Инструкции учителя 25, Урок 5, Введение текстового задания

- Учитель вводит задание: *«Сегодня мы будем с вами тоже делать такие таблички с информацией для животных!»*
- Даёт инструкции: *«Будем работать в парах. У каждой пары будет одно животное, для которого эта пара будет готовить табличку»* (показывает пустую табличку).
- Продолжает: *«Но где мы найдём информацию о нашем животном?»*
«Информация будет на карточках на этих местах в классе» (Учитель выбирает несколько мест в классе (3-4), и на каждом оставляет часть карточек с информацией.
«Для каждого животного здесь несколько карточек (6 -9). Информацию к вашему животному вы будете клеить в эту часть таблички» (показывает ещё раз пустую табличку и клей).
- Учитель демонстрирует задание: *«Например, я хочу сделать табличку для животного. Как я узнаю для которого животного нужно сделать табличку?»* (Показывает на перегнутые фотографии на столе, берёт одну из фотографий — картинку носорога, и показывает её классу)
«Я делаю табличку для носорога!» Значит, мне нужно прочитать все карточки в классе, и найти те, которые говорят о носороге.»
- *«В одном месте я нашла карточку, на которой написано»* (пишет на доску):
Он ест мясо. (*«Это моя карточка?»* – нет, носорог не ест мясо)
«На следующей карточке я нашла» : **Он большой и серый** (пишет на доску).
(*«Это моя карточка? Да. Чья ещё это может быть карточка?»* Слона.)
«Хорошо, я беру эту карточку и приношу её к себе на стол. Иду читать другие карточки.»
- *«Когда я думаю, что я уже нашла все карточки, то я с моим партнёром читаю все карточки на нашем столе, и если мы оба согласны, то можно их наклеить в табличку.»*
- *«Сейчас каждая пара получит клей и фотографию своего животного.»*


Посмотрите его, но никуда фотографию не клейте и никому её не показывайте, это секрет!» (учитель раздаёт материал, или зовёт учеников к доске.)

- Учитель: «*Можете начать собирать информацию.*»
- Ученики выполняют задание (Читают карточки с информацией, приносят их к себе, обсуждают их правильность в парах, и клеят их.) Учитель помогает, когда это необходимо, но не переводит слова, а заставляет учеников самим догадаться. Проверяет, что никто пока не клеит свою фотографию животного в табличку.

Картинка 18, Урок 5, Факты о животных

		
 СЛОН		
У него <u>длинный</u> <u>хобот</u> .	Он <u>самое</u> <u>большое</u> <u>животное</u> на <u>земле</u> .	Он выпивает от 100 до 300 <u>литров</u> <u>воды</u> в <u>один</u> <u>день</u> .
У него <u>большие</u> <u>уши</u> , и он <u>серый</u> .	Он <u>живёт</u> в <u>Африке</u> и в <u>южной</u> <u>Азии</u> – в <u>Индии</u> .	У него <u>высокий</u> <u>уровень</u> <u>интеллекта</u> , и <u>хорошая</u> <u>память</u> .
Он <u>социальное</u> <u>животное</u> . <u>Живёт</u> в <u>группе</u> .	Он ест <u>траву</u> , <u>сено</u> , и иногда <u>фрукты</u> и <u>овощи</u> (из <u>овощей</u> он <u>любит</u> <u>морковь</u>).	

Картинка 19, Урок 5, Табличка из Зоопарка для самостоятельной работы

Фотография:

Текст:

Урок 5, задание 3: В данном задании ученики используют ими составленные *Таблички из Зоопарка* в качестве *Текстов-загадок*, по которым остальные ученики должны узнать, какое животное текст описывает. Тексты развешены по классу, у каждого из текстов свой номер. Ученики записывают ответы на листок бумаги. Введение задания изображено в инструкциях учителя 26.

- Тип задания: текстовое задание *Коммуникативной практики* для *Ознакомительного чтения с Текстовой догадкой*
- Форма задания: *Галерея: Текст-загадка*

Инструкции учителя 26, Урок 5, Введение задания: *Текст-загадка*

- Учитель берёт от учеников таблички с информацией о животных, пишет на каждую цифру (1...7) и развешивает их около класса с помощью прищепок или резины. (галерея)
- Учитель просит учеников взять лист бумаги или тетрадь, и написать туда в столбик цифры 1-7.
- Учитель вводит задание: *«Сейчас у нас будет время посмотреть и прочитать все таблички в нашем Зоопарке. Попробуем угадать, которая табличка, к какому животному.»*
«У каждой таблички цифра. К каждой цифре напишите название животного, который на ней описан.» (*«Но потому что мы в зоопарке, никто не говорит, читаем тихо.»*)
- Ученики выполняют задание (учитель сам проверяет таблички, и записывает ошибки, чтобы к ним вернуться)
- Учитель просит учеников сравнить ответы в парах. Учитель спрашивает

целый класс: «Что у вас у цифры 1...7?» Может задать дополнительные вопросы если нужно: «А вы сможете угадать какая конкретно это обезьяна?»

- Учитель просит учеников приклеить фотографии животных в верхнюю часть таблички, и показать таким образом правильный ответ.

Урок 5, задание 4: В четвёртом задании ученики опять возвращаются к текстам в форме *Галереи* и ищут в текстах для них интересную или новую информацию (1-2 факта). При обсуждении этих фактов предполагается их пояснение учеником на чешском языке – главное понимание текста. Способ введения задания показан в инструкциях учителя 27.

- Тип задания: текстовое задание *Коммуникативной практики* для *Внимательного чтения*. (Для выполнения задания нужно детально понимать выбранные части.)
- Форма задания: *Галерея: Интересные факты* (Задание приучает учеников читать для собственного интереса)

Инструкции учителя 27, Урок 5, Введение задания: *Интересные факты*


- Учитель вводит задание: «Некоторые факты для меня были новые, например, для меня интересно, что Орангутан живёт в Индонезии.» «Вернитесь к табличкам ещё раз и выберите один /два факта из всех, которые для вас интересные, или новые, и коротко запишите его. Например, Я могу записать **Орангутан – Индонезия**» (пишет на доску)
- Ученики выполняют задание. Учитель просит учеников сесть на место и сравнить идеи в парах.
- Потом спрашивает: «Что для вас было новое, или интересное?» (ошибки в данной фазе не исправляются, допускается даже пояснение на родном языке – главное понимание текстов)
- Если встречались фактические ошибки в текстах, которые не были обнаружены во время обсуждения интересных фактов, то учитель их сейчас может открыть и исправить, или (если остаётся время) ученики сами могут идти искать фактические ошибки.
- Если остались не использованные карточки (например, потому что ученики не понимали ключевые слова в предложениях), то учитель может спросить целый класс, к которому животному карточки принадлежат и объяснить нужные слова.


Урок 5, домашнее задание: Домашнее задание предлагает дополнительную практику чтения с догадкой. Целью является опять угадать по описанию название животного, и определить значение слов написанных жирным шрифтом. Задание изображено на картинке 20.

- Тип задания: Текстовое задание *Коммуникативной практики* для ознакомительного чтения с *Текстовой догадкой*
- Форма задания: *Текст-загадка*

Картинка 20, Урок 5, Текст-загадка 2

КТО ЭТО?


<ul style="list-style-type: none"> ○ Живёт в Африке и в южной Азии. ○ Живёт в группе, где обычно бывает пять самок и один самец. ○ Ест около 30 килограммов мяса в день. (например: газели, зебры и антилопы) ○ У него огромная ¹грива. (длинная около 40см) ○ Он символ силы, но он не так сильный как тигр. После тигра, это ²самая большая кошка.


<ul style="list-style-type: none"> ○ Живёт в Африке, Америке и в Австралии. ○ У него два сильных ³крыла, и он быстро ⁴летает. ○ Самая длинная часть его тела, это ⁵хвост (40-50 сантиметров) ○ Это ⁶самая красивая птица - он может быть жёлтый, зелёный или красный. ○ У него высокий уровень интеллекта, и он может говорить. ○ Он ест зерно, фрукты и овощи.

- Угадай, что обозначают чёрные слова в тексте!

1. _____ 2. _____ 3. _____
4. _____ 5. _____ 6. _____

4.3 Результаты анализа учебного материала

Последняя часть работы суммирует итоги проведённого анализа учебного материала: рассматривает типы применяемых активных методов по структуре урока, и делает замечания по способу распределения развития языковой, речевой, и коммуникативной компетенции.

По структуре уроков заметно, что на начальных этапах урока чаще всего используются задания разного типа *Языковой догадки*, с помощью которой

вводится новый языковой материал. *Языковую догадку* часто сопровождают такие некоммуникативные задания как: *Идентификация* (урок 2, задание 2/ урок 3, задание 2/ урок 4, задание 1), *Соединение* (урок 1, задание 2), или *Классификация* (урок 4, задание 2). Можно заметить, что *Лексическая* и *Грамматическая догадки*, часто опираются не только на контекст вводных текстов, а также очень часто на сходства русского и чешского языков. Кажется, что это может быть типичной чертой обучения русскому языку в чешской среде на данном уровне, и может быть, в обучении русскому языку на основе чешского как родного языка вообще. Близость обоих языков позволяет широкое употребление данного активного метода. С другой стороны у данного метода стоит учитывать и отрицательное влияние родного языка, и уделять ему отдельное внимание при подготовке задания с *Языковой догадкой*, а также при планировке *наводящих вопросов* учителя для него.

После введения нового языкового материала, на уроках приступается к его обработке в рамках дополнительных некоммуникативных заданий. Любопытно, что хотя целью материала было использование максимального количества активных методов, на данном этапе урока в нескольких случаях использован классический метод *дополнения* (дополнение с правильным окончанием, дополнение частей фраз и т.п.) (урок 2, задание 2/ урок 4, задание 3). Это показывает, что в частях урока, где нужно развивать *языковую компетенцию*, особенно когда нужно зафиксировать новое правило, или когда ученики применяют новую форму в первый раз, классические методы более эффективны, чем методы активные.

После усвоения языковых знаний, на уроках развивается *речевая компетенция*, с помощью разного рода карточных и других игр (урок 1, задание 4/ урок 2 задание 5 и добавочное задание 1/ урок 3, задание 3) . Кажется, что использование данного типа активного метода, является подходящим для развития *речевой компетенции* в русском языке по следующей причине: За счёт флексии у русского языка, возникает необходимость в знании довольно большого количества разных форм одного слова. То есть, введение лексического материала также предполагает и обработку нескольких форм этих новых слов. Возникает то, что можно назвать *морфологической нагрузкой* в обучении русскому языку, которая до высокой степени определяет способ обучения и форму заданий. Из предложенного

материала например заметно, что для обработки разных форм слов очень подходят *Карточные игры*, в рамках которых по разному принципу соединяются две части одного словосочетания (*Домино, Корабли/ Морской бой, Пексесо, Снап/ Беру* и многие другие). В рамках данных игр можно например обрабатывать такие пары слов как: *прилагательное + существительное* (для практики родового окончания), *глагол + существительное* (для практики глагольного управления и падежной флексии), *предлог + существительное* (для практики предложной флексии) и т.п. Следующей формой развития *речевой компетенции* в материале является *Дрилл с заменой* (урок 4, задание 4), хотя данная форма метода была использована лишь один раз, кажется, что у неё большой потенциал для автоматизации пар слов с разной формой флексии.

При развитии *коммуникативной компетенции* употребляются формы заданий с *информационным неравенством* (урок 1, добавочное задание 2), и коммуникативные задания в *обменивающихся парах* (урок 3, задание 4/ урок 4, задание 5). В текстовых заданиях *Коммуникативная практика* часто появляется в разных формах *Текстов-загадок* (урок 1, задание 1/ урок 2, задание 1/ урок 3, домашнее задание/ урок 5, задание 1,2,3), также в комбинации с *Текстовой догадкой* (урок 5). *Текстовая догадка* ещё эффективнее, когда она не является самоцельной, а когда она является необходимой стратегией для выполнения текстового задания. Как и у *Языковой догадки*, *Текстовая догадка* часто опирается на сходства с чешским языком.

Стоит отметить, что в приведённых заданиях преобладают активные методы *Некоммуникативного учения* и *До-коммуникативной практики* над *Коммуникативной практикой*, и что материал уделяет больше времени развитию *языковой* и *речевой компетенции*, чем *компетенции коммуникативной*.

Это частично обусловлено начальным уровнем, на котором возможно естественно, что большая часть обучения заключается в разработке *речевых навыков* на основе новых *языковых знаний*, так как знания и навыки учеников ещё не достигают уровня нужного для выхода в общение. Предложенные материалом задания, которые содержат черты *Коммуникативной практики*, всегда используют ограниченные языковые структуры. Возможности общения характеризуемого как: *обмена информацией без использования заранее*

подготовленных языковых образцов, ограничены, так как ученикам на данном уровне для выхода в речь как раз и нужно предлагать чётко определенные, заранее подготовленные, языковые структуры. Данный аспект введения коммуникативных заданий ещё усилен, учитывая флективный характер русского языка. Особенно падежная флексия часто препятствует непосредственному выходу в речь.

С другой стороны нужно добавить, что при анализе материала появилось впечатление, что иногда из-за старания употребить в материале как можно большее количество активных методов (в основном карточных и других игр), не оставалось место для простого общения в классе, что могло более способствовать развитию *коммуникативной компетенции*.

Хотя представленный материал использует довольно широкую шкалу активных методов, в процессе его анализа возникало впечатление, что активность методов заключается скорее в самой реализации, чем в форме применяемых заданий, и что активные скорее планы уроков, чем сами задания.

Scrivener (2005) в своей публикации повторно доказывает, что сам способ организации, или реализации работы в классе может поменять классический метод на активный. Часто достаточно лишь вместо индивидуальной работы задать работу в парах или в группах, использовать сочетание языка и движения, попросить учеников сесть не за парты, а в круг и т. п. В том же духе стоит добавить, что также почти любое активное задание можно успешно дезактивировать, при незнании принципов Активного обучения.

Кажется, что использование принципов активных методов важнее использования конкретных типов активных заданий. Активной должна быть сама работа в классе, активного материала недостаточно.

В заключении необходимо добавить, что выше предложенный способ обработки данной языковой темы не является единственным возможным, и активные методы обучения несомненно предлагают множество других вариантов работы с данным материалом.

5 Заключение

Главной целью предлагаемой дипломной работы было рассмотреть возможности, которые активные методы вносят в обучение русскому языку на начальном уровне его усвоения. Было установлено, что для выполнения данной цели необходимо:

- Определить роль активных методов в современном образовании.
- Уточнить характер связи активных методов и *коммуникативного обучения*, как ведущей тенденции в дидактике иностранных языков (Littlewood 2013, он-лайн).
- Определить характер и типы активных методов, которые используются в обучении иностранным языкам.
- Изучить способы и специфики применения активных методов в обучении русскому языку в чешской начальной школе.

С изменениями, которые с собой приносит реформа образования, изменилась и роль активных методов. Активные методы в свете реформуляции общих целей образования являются не только приятной разновидностью уроков, но они становятся их необходимым аспектом. Особенно в связи с концептом *ключевых компетенций*, которые подчёркивают роль развития способностей, активные методы выступают в роли необходимого средства достижения учебных целей. *Ключевые компетенции* не могут развиваться без активного участия ученика.

Коммуникативный подход к обучению языкам нуждается в методах, которые способны создать условия реального общения в классе и опосредствовать, таким образом, использование языка согласно его функции. Активные методы вносят в обучение языкам необходимость общения и являются, таким образом, нужным средством на уроках иностранных языков. *Коммуникативность* заданий, то есть способность заданий создать обстановку близкой реальному общению, не является единственным вкладом активных методов в дидактику иностранных языков. Кроме *коммуникативности*, активные методы вносят в обучение необходимость самостоятельно работать, думать и использовать язык в контексте осмысленных заданий, чем затрагивают когнитивную и эмоциональную область ученика, и способствуют так более эффективному усвоению материала.

На данной основе было установлено, что в рамках обучения языку, активные методы могут быть использованы с коммуникативной и также с некоммуникативной целью, т. е. в рамках коммуникативных и некоммуникативных заданиях.

Исходя из коммуникативных категорий Littlewooda (2013, он-лайн), были активные методы классифицированы по степени их коммуникативности. Было установлено, что в активных методах некоммуникативного характера преобладают разного рода игры и языковые ребусы, в которых происходит манипуляция с языковыми единицами, и которые позволяют повторное использование языковых образцов. Язык в некоммуникативных заданиях предсказуем и выступает в роли объекта. В активных методах коммуникативного характера появляются задания, в которых язык выступает в роли средства и мера его предсказуемости понижается. Это задания, которые используют принцип информационного неравенства и информационных пробелов разной степени комплексности и сложности.

Анализ учебного материала показал некоторые принципы применения активных методов в обучении русскому языку. Было установлено, что в обучении русскому языку на основе чешского языка естественным образом возникает пространство для применения *Текстовой* и *Языковой догадки* (*Лексической* и *Грамматической*), у которой, однако нужно уделять отдельное внимание отрицательному влиянию родного языка. Высокая мера флексии русского языка вносит требование обработки разных форм одного слова, чему способствует применение разного типа интерактивных дриллов, карточных и других игр, в которых повторяются те же языковые образцы и словосочетания. Также было обнаружено, что на данном уровне внимание уделяется развитию языковой и речевой компетенции больше чем компетенции коммуникативной, так как выходу в речь препятствует флективный характер русского языка, и для выхода в общение необходимо пользоваться чётко определёнными языковыми образцы.

В заключении также стоит добавить, что во время анализа материала также возникло впечатление, что в то время как учебный материал может способствовать более активному учению, это на самом деле не материал, а сам способ работы с ним, который более или менее активный. По этой причине возникает вопрос, до какой степени может предложенный материал служить

достоверным примером возможностей активных методов. Кажется, что примеры активных методов, скорее в планах уроков (в тексте работы это инструкции учителя), которые показывают способ введения и реализации заданий, чем в самих заданиях.

6 Список использованной литературы

Литературные источники на русском языке:

АКИШИНА, А.А., АКИШИНА, Т. Е. 2009. *Эмоции и мнения: выражение чувств в русском языке*. Третье издание. Москва: Русский язык. Курсы. ISBN: 978-5-88337-041-9.

АКИШИНА, А.А., КАГАН, О.Е. 2002. *Учимся Учить*. Второе издание. Москва: Русский язык. Курсы. ISBN: 5-88337-044-6

Электронные источники на русском языке:

ПАРСИЕВА, Л.К., ГАЦАЛОВА, Л.Б. Способы выражения эмоций в русском и осетинском языках. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. — № 9 – с. 159-162. 2014. [он-лайн]. [дата обращения. 2015-04-20].

Доступно из: www.rae.ru/upfs/?section=content&op=show_article&article_id=5892

Литературные источники на чешском языке:

ANDRESOVÁ, Zuzana и др. 2013. *Klíčení, příběh a řemeslo: Zážitková pedagogika na kurzech pro žáky základních škol*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISBN: 978-80-905502-1-6

GRECMANOVÁ, Helena и др. 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-28-2.

GRECMANOVÁ, Helena и URBANOVSKÁ, Eva. 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: HANEX. ISBN:978-8085783-73-5

CHODĚRA, Radomír и др. 2000. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostravská univerzita Ostrava. ISBN: 80-7042-157-6.

KORTRBA, Tomáš, LACINA, Lubor. 2011. *Aktivizační metody*. Barrister & Principal. ISBN: 9788087474341

MAŇÁK, Josef., ŠVEC, Václav. 2003. *Výukové metody*. Brno: PdF MU. ISNB 80-7315-039- 5.

Электронные источники на чешском языке:

DONÁT, Josef. 2014. *Ruština se vrátila do rozvrhů*. B: Boleslavský deník. [он-лайн]. [дата обращения: 2015-04-10]. Доступно из:

http://boleslavsky.denik.cz/zpravy_region/rustina-se-vratila-do-rozvrhu-vliv-ma-i-mistni-automobilka.html

INFO.edu: Portál o školství a vzdělávání. 2013. Poradna: ZŠ - druhý cizí jazyk, uniformy, šikana [он-лайн]. INFO.edu 2013-09-19. [дата обращения: 2015-04-10].
Доступно из: <http://info.edu.cz/cs/node/35356>

KUKAL, Petr, 2004. Konstruktivistické principy v pedagogice. B: *stolzova.deml.cz*. [он-лайн]. 28. 2. 2004 [дата обращения: 2015-01-17]. доступно из: <http://stolzova.deml.cz/rservice.php?akce=tisk&cisloclanku=2004022801>.

MAŇÁK, Josef. 2011. Aktivizující výukové metody. B: Metodický portál rvp : Články. [он-лайн]. 23. 11. 2011, [дата обращения: 2014-12-04]. Доступно из: <http://clanky.rvp.cz/clanek/Z/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>. ISSN 1802-4785.

NAVRÁTILOVÁ , Dagmar. 2013. Povinný druhý jazyk na ZŠ. B: Česká škola [он-лайн]. 2013-01-24 . [дата обращения: 2015-04-10]. Доступно из: <http://www.ceskaskola.cz/2013/01/dagmar-navratilova-povinny-druhy-cizi.html>

NUV: Národní ústav pro vzdělávání. 2011.[он-лайн]. [дата обращения: 2015-01-10]. доступно из: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy?lang=1>

NUV: Národní ústav pro vzdělávání. 2013. [он-лайн]. [дата обращения: 2015-04-17]. доступно из: <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/zavedenim-druheho-povinneho-ciziho-jazyka-na-zs-se-zlepsi>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 1. upravené vydání. [он-лайн]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2013. [дата обращения: 2015-04-20]. ISBN 80-87000-00-5. доступно из: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-rvp-zv>

SEMELOVÁ, Marta. 2015. Druhý jazyk by měl být volitelný. B: Parlamentní listy: [он-лайн]. 2. 4. 2015. [дата обращения: 2015-04-12]. Доступно из: <http://www.parlamentnilisty.cz/politika/politici-volicum/Semelova-KSCM-Druhy-jazyk-by-mel-byt-volitelny-Mimochodem-deti-maji-problem-i-s-cestinou-369013>

SLADKOVSKÁ, Kamila. 2010. Další cizí jazyk v českých základních školách. B: Metodický portál rvp : Články. [он-лайн]. 16. 09. 2010. [дата обращения: 2015-04-12]. Доступно из:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZO/8159/ZAVEDENI-DRUHEHO-CIZIHO-JAZYKA-V-ZAKLADNICH-SKOLACH.html/>

VANČUROVÁ, Jindřiška. 2010. Výuka cizích jazyků v základních školách. B: Týdeník školství [он-лайн]. [дата обращения: 2015-04-10]. Доступно из: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2010/16/vyuka-cizich-jazyku-v-zakladnich-skolach/>

Литературные источники на английском языке:

MC COMBS, Barbara и MILLER, Lynda. 2007. *Learner-Centered Classroom Practices and Assessment*. California: Corwin Press. ISBN 1-4129-2690-4.

PASCH, Marvin и друг. 2005. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál ISBN: 80-7367-054-2.

SCRIVENER, James. 2005. *Learning Teaching*. Второе издание. UK: Macmillan. ISBN: 1-4050-1399-0.

THORNBURY, Scott. 2002. *How to Teach Grammar*. Четвёртое издание. UK: Pearson Education Limited. ISBN: 0582-339324.

THORNBURY, Scott. 2007. *How to Teach Vocabulary*. Пятое издание. UK: Pearson Education Limited. ISBN: 978-0-582-42966-0.

Электронные источники на английском языке:

DORNEYI, Zoltan. 2010. *Communicative Language Teaching in the 21st century: The «principled communicative approach»* B: <http://www.zoltandorneyi.co.uk/>. [он-лайн]. [дата обращения: 2015-03-28]. доступно из: <http://www.zoltandorneyi.co.uk/uploads/2009-dorneyi-persp.pdf>

HARMER, Jeremy и THORNBURY, Scott. *Communicative Language Teaching: What We Have Gained (And What We Might Have Lost)*. [видео]. *you tube* [он-лайн]. The New School, 2013 [дата обращения: 2015-04-09]. доступно из: <https://www.youtube.com/watch?v=hoUx036IN9Q>

LITTLEWOOD, William, 2013. *Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching*. B: koreatesol.org. [он-лайн]. [дата обращения: 2015-03-28]. доступно из: <http://koreatesol.org/sites/default/files/pdf/Littlewood%20-%20Teaching%20English%20PDF.pdf>

Другие источники:

Google Ngram Viewer: Quantitative Analysis of Culture Using Millions of Digitized Books. 2010. [он-лайн]. 12/16/2010. [дата обращения: 2015-01-10].
доступно из: https://books.google.com/ngrams/graph?content=learner-centered&year_start=1900&year_end=2000&corpus=15&smoothing=3&share=&direct_url=t1%3B%2Clearner%20-%20centered%3B%2Cc0

7 Rezumé

Diplomová práce s názvem Aktivizující metody ve výuce ruského jazyka na základní škole zkoumá možnosti využití aktivizujících metod v dané oblasti.

Pro daný účel byly stanoveny následující cíle:

- Určit roli aktivizujících metod v současném vzdělávání
- Charakterizovat pozici ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka v českých základních školách
- Upřesnit vztah aktivizujících metod a *komunikativní metody*, jakožto vedoucího směru ve výuce cizích jazyků (Littlewood 2013, on-line).
- Charakterizovat typy aktivizujících metod, jež se využívají ve výuce cizích jazyků.
- Prostudovat způsoby a specifika využití aktivizujících metod ve výuce ruského jazyka v českých základních školách.

Práce na uvedené cíle zpracovává následujícím způsobem:

V první části práce (kapitola 1) byla vypracována teoretická osnova, v jejímž rámci byly popsány základní termíny nutné pro další práci s tématem. Aktivizující metody zde byly charakterizovány jako nutný prostředek pro dosažení současných vzdělávacích cílů. K danému závěru práce došla hlavně z toho důvodu, že pro současné vzdělávací cíle je charakteristický důraz na rozvoj dovedností ve formě *klíčových kompetencí*, které se rozvíjejí spíše samotným způsobem/ metodou práce, ke kterému je nutné aktivní zapojení žáků.

V následující části práce (kapitola 2) je určena pozice ruského jazyka na českých základních školách a podrobně prozkoumána oblast didaktiky cizích jazyků. Jako stěžejní je zde vnímána charakteristika komunikativní metody ve výuce jazyků a její spojitost s využitím aktivizujících metod. Aktivizující metody zde vystupují jako prostředek k vytvoření podmínek reálné komunikace v prostředí třídy, ale také jako způsob efektivnějšího osvojení si jazykového materiálu obecně. Toto dvojí chápání role aktivizujících metod ve výuce jazyků se promítá i do další části práce.

Třetí kapitola diplomové práce pracuje s kritériem komunikativnosti jazykových aktivit a klasifikuje aktivizující metody dle daného kritéria. Tedy, aktivizující metody jsou zde tříděny podle toho, zda vytváří prostředí reálné komunikace, ve které je jazyk prostředkem k plnění zadání, nebo zda je jazyk spíše objektem, se kterým se v rámci daných aktivit pracuje. Práce v dané části dochází k závěru, že aktivizující metody nekomunikativního charakteru jsou v podstatě

různého typu hry a jazykové rébusy, jež umožňují opakované použití a manipulaci s jazykovými strukturami a aktivizující metody komunikativního charakteru vždy využívají nějakou z forem informační nerovnováhy mezi mluvčími.

Praktická část práce nabízí vypracovaný výukový materiál pro výuku ruského jazyka v českých základních školách. Materiál využívá širokou škálu aktivizujících metod, a slouží jako ilustrace možností jejich využití v dané oblasti. Materiál je v praktické části podroben analýze, jež využívá klasifikace aktivizujících metod ze třetí kapitoly. Ve výsledcích analýzy jsou zmíněna specifika výuky ruského jazyka na dané úrovni a typy aktivizujících metod, jež se v materiálech objevovaly nejčastěji. Výsledky dané analýzy samozřejmě nelze pokládat za obecně platné principy využití aktivizujících metod v daném kontextu, ale mohou sloužit příkladem toho, co aktivizující metody do výuky ruského jazyka na českých základních školách vnášejí.

Bylo zjištěno, že pro prezentaci jazykového materiálu jsou často využívány aktivizující metody *Textového* a *Jazykového odhadu* (*Gramatický* a *Lexikální odhad*), jež se opírá o podobnost cílového a rodného jazyka. V rámci fixace jazykových struktur jsou nejčastěji využívány různé formy karetních her, které umožňují efektivně zautomatizovat slovní spojení. Karetní hry, ve kterých se spojují dvě části slovních spojení, jsou také vhodným způsobem procvičení jazykové flexe, jež tvoří významnou část osvojování si základů ruského jazyka a je nutné jí při výuce ruštiny věnovat více pozornosti. Výsledky analýzy také ukazují, že větší měrou je na dané úrovni rozvíjena jazyková a řečová kompetence na úkor kompetence komunikativní. Tento výsledek je zdůvodněn mimo jiné i tak, že žáci na začátečnické úrovni potřebují pro výstup v komunikaci konkrétně specifikované jazykové struktury, a i když jazyková zadání mohou pracovat s reálnými komunikativními intencemi, často není možné žákům zadat zadání, ve kterém je jazyk jen nespecifikovaným prostředkem jeho dosažení.

Ve výsledcích analýzy se také dochází k závěru, že i když je předložený výukový materiál sestaven dle principů aktivizujících metod, aktivizující prvek se promítá spíše do samotné práce s ním, než do materiálu samotného. Tedy aktivizující jsou spíše plány hodin, které ilustrují způsob realizace aktivit učitelem, jelikož právě zde jsou patrné ty principy, které dělají z klasické výuky výuku aktivizující.

8 Список приложений

Приложение А	Опросы работы с материалом
Приложение Б	Планы уроков
Приложение В	Добавочный материал
Приложение Г	Аудио запись (след 1, 2, 3)
Приложение Д	Текст Аудио записи (след 1)
Приложение Е	Домашние задания
Приложение Ё	Задания <i>Таблички из Зоопарка</i>

Приложение А: Опросы работы с материалом

DOTAZNÍK 1		
Adresa Školy Jméno vyučující	ZŠ Nábřežní 28/413, Jeseník, 790 01 Libuše Janečková	
Ve které třídě se na Vaší ZŠ zařazuje ruský jazyk a ve které třídě jste výukový materiál zkoušeli?	Od 7 třídy. Materiál jsem zkoušela v 8 třídě.	
Který materiál jste ve výuce odzkoušeli? <i>(např. veškerý materiál, materiál z YPOK 1, pouze materiál 1.2 atd.)</i>	Vyzkoušeli jsme téměř všechny materiály (ne všechny domácí úkoly).	
Jak často využíváte aktivizační metody ve výuce? <i>(didaktické hry, jazykové rébusy, řešení problematických zadání, diskuze, hraní rolí, práce ve dvojicích a skupinách atd.)</i>	občas— jednou či dvakrát měsíčně (chybí nabídka v učebnici, spíše hledám nebo vymýšlím)	
Uzavřené otázky:		
Jak hodnotíte...	Číselné hodnocení <i>(1=s materiálem se pracuje výborně, 2=s materiálem se pracuje dobře, 3= s materiálem se dá pracovat, 4 = s materiálem se dá pracovat, ale jsou nutné změny, 5= s materiálem se nedá pracovat)</i>	Slovní komentář
Jak se Vám s materiálem celkově pracovalo?	1	Celkově velmi dobře
Celkovou orientaci v materiálech?	1	V materiálech jsem se dobře orientovala
Přesnost a názornost plánů hodin?	1	Dobře zpracované
Logickou návaznost aktivit v jednotlivých hodinách?	1	V pořádku
Celkovou logickou návaznost učiva v materiálech?	1	Logicky navazují.
Vhodnost vybraného tématu?	1	Vhodné téma, děti vždy rádi pracují s tématem o zvířatech
Přiměřenost materiálu úrovni žáků?	1	Přiměřené (pro 8. ročník, ale základní názvy

		zvířat lze probírat i v 7. ročníku.)
Aktivitu studentů v hodinách? <i>(jejich ochotu a motivaci pracovat)</i> Oproti klasickým hodinám se jedná o:	1 Díky přehlednosti a zpracování pracovali aktivně. Zlepšení / mírné zlepšení /stejný stav / mírné zhoršení / zhoršení	Především je zaujal rozhovor v ZOO, který si mohli poslechnout. Následně číst text a pracovat s ním (dramatizace).
Míru pokroku? <i>(Jak moc se toho žáci reálně naučili v poměru k času strávenému výukou?)</i> Oproti klasickým hodinám se jedná o:	1 Zlepšení / mírné zlepšení /stejný stav / mírné zhoršení / zhoršení	
Míru rozvoje klíčových kompetencí? <i>(Rozvíteli se během výuky i některé z klíčových kompetencí? Pokud ano, jak a které?)</i> Oproti klasickým hodinám se jedná o:	1 Kompetence komunikativní, sociální a personální, pracovní (komunikovali – rozhovory, práce ve skupinkách, zpracování přehledné mapky ZOO, rozdělení práce ve skupinkách) Materiál použijeme i v projektu Ruský den nebo v projektu Učíme žáky 5. ročníku jako motivaci pro výběr ruského jazyka jako druhého cizího jazyka Zlepšení / mírné zlepšení /stejný stav / mírné zhoršení / zhoršení	
Celkovou efektivitu výuky? <i>(Jaký je váš celkový pocit ohledně toho, kolik se toho studenti při práci s materiálem naučili?)</i> Oproti klasické výuce se jedná o:	1 Žáci si osvojili velkou část z předkládaných materiálů. Pracovali s chutí, vypracovali kreslenou mapku zoologické zahrady (někteří samostatně, někteří ve skupinkách), klasifikovala jsem. Zlepšení / mírné zlepšení /stejný stav / mírné zhoršení / zhoršení	
Otevřené otázky:		
Museli jste v materiálech něco měnit či upravovat?	Ne	

Objevovaly se komplikace? Jaké?	Nic jsem neshledala
Co vnímáte jako silnou stránku materiálů?	Názornost, různorodost využití, přiměřenost, možnost poslechu a práce s textem, možnost tvoření dialogů na téma ZOO, dramatizace
Co vnímáte jako slabou stránku materiálů?	Shrnutí tématu v podobě testu (možnost ohodnocení)
S jakou učebnicí pracujete? Vnímáte učebnici se kterou pracujete jako dostatečně pokrývající pro žáky důležitá témata?	Pracujeme s učebnicí Pojechali (1. 2., 3. díl). Učebnice dostatečně pokrývá témata, ale některá jsou zpracovaná nepřehledně a nezábavně.
Uvítali byste takto zpracovaná i jiná témata?	Ano. Například: Moskva — nejzákladnější informace, Jeseník - procházka městem, Záliby, koníčky, Režim dne.
Vyhovoval by vám i jiný způsob zpracování?	Tento způsob zpracování je vyhovující. Určitě bychom uvítaly i zpracování v power pointu pro interaktivní tabuli.

DOTAZNÍK 2		
Adresa školy Jméno vyučující	ZŠ Olešská Olešská 18/2222 Praha 10, Strašnice Mgr. Jitka Kalčíková	
Ve které třídě se na Vaší ZŠ zařazuje ruský jazyk a ve které třídě jste výukový materiál zkoušeli?	Od 7 třídy. V 8 třídě.	
Který materiál jste ve výuce odzkoušeli? (např. veškerý materiál, materiál z YPOK 1, pouze matepuaл 1.2 atd.)	všechny materiály z YPOK 1	
Jak často využíváte aktivizační metody ve výuce? (didaktické hry, jazykové rébusy, řešení problematických zadání, diskuze, hraní rolí, práce ve dvojicích a skupinách atd.)	V každé hodině/ často — téměř v každé hodině/ občas jednou či dvakrát měsíčně/ zřídka párkrát za pololetí/ téměř vůbec, nebo vůbec	
Uzavřené otázky:		
Jak hodnotíte...	Číselné hodnocení (1=s materiálem se pracuje výborně, 2=s materiálem se pracuje dobře, 3= s materiálem se dá pracovat, 4 = s materiálem se dá pracovat, ale jsou nutné změny, 5= s materiálem se nedá pracovat)	Slovní komentář
Jak se Vám s materiálem celkově pracovalo?	1 2 3 4 5	
Celkovou orientaci v materiálech?	1 2 3 4 5	
Přesnost a názornost plánů hodin?	1 2 3 4 5	
Logickou návaznost aktivit v jednotlivých hodinách?	1 2 3 4 5	
Celkovou logickou návaznost učiva v materiálech?	1 2 3 4 5	
Vhodnost vybraného tématu?	1 2 3 4 5	

Přiměřenost materiálu úrovni žáků?	1 — 2 3 4 — 5	záleží na úrovni znalostí žáků (zařadila bych spíše pro začátečníky)
Aktivitu studentů v hodinách? (jejich ochotu a motivaci pracovat) Oproti klasickým hodinám se jedná o:	1 — 2 3 — 4 — 5 Zlepšení/ mírné zlepšení /stejný stav / mírné zhoršení / zhoršení	
Míru pokroku? (Jak moc se toho žáci reálně naučili v poměru k času strávenému výukou?) Oproti klasickým hodinám se jedná o:	1 — 2 3 — 4 — 5 Zlepšení/ mírné zlepšení /stejný stav / mírné zhoršení / zhoršení	
Míru rozvoje klíčových kompetencí? (Rozvívají se během výuky i některé z klíčových kompetencí? Pokud ano, jak a které?) Oproti klasickým hodinám se jedná o:	1 2 — 3 — 4 — 5 Zlepšení/ mírné zlepšení /stejný stav / mírné zhoršení / zhoršení	
Celkovou efektivitu výuky? (Jaký je váš celkový pocit ohledně toho, kolik se toho studenti při práci s materiálem naučili?) Oproti klasické výuce se jedná o:	1 — 2 3 — 4 — 5 Zlepšení/ mírné zlepšení /stejný stav / mírné zhoršení / zhoršení	
Otevřené otázky:		
Museli jste v materiálech něco měnit či upravovat?	Ne	
Objevovaly se komplikace? Jaké?	žádné komplikace nenastaly	
Co vnímáte jako silnou stránku materiálů?	audio ukázka, která je tématu „ušitá přímo na míru“ , příjemné obrázky, dostatečné upevnění nové lexiky	
Co vnímáte jako slabou stránku materiálů?	zařadila bych více slov – více zvířat, ale záleží na úrovni znalostí žáků	
S jakou učebnicí pracujete? Vnímáte učebnici se kterou pracujete jako dostatečně pokrývající pro žáky důležitá témata?	Používáme učebnici Raduga 1 – chybí mi základní témata, ale líbí se mi přehledné zpracování gramatiky a nácvik psaní azbuky.	

Uvítali byste takto zpracovaná i jiná témata?	Uvítala bych témata: rodina, škola, doprava, nákupy, jídlo.
Vyhovoval by vám i jiný způsob zpracování?	Ideální by bylo zpracování v programu na interaktivní tabuli, kde je možné celou hodinu či lekci umístit do jednoho souboru.

DOTAZNÍK 3		
Adresa Školy Jméno vyučující	ZŠ Františka Peřiny, Socháňova 19, Praha 6, Řepy Mgr. Jolana Jurečková	
Ve které třídě se na Vaší ZŠ zařazuje ruský jazyk a ve které třídě jste výukový materiál zkoušeli?	Od 7 třídy. Materiál odzkoušen v 8 třídě.	
Který materiál jste ve výuce odzkoušeli? <i>(např. veškerý materiál, materiál z YPOK 1, pouze materiál 1.2 atd.)</i>	materiály 1 – 3	
Jak často využíváte aktivizační metody ve výuce? <i>(didaktické hry, jazykové rébusy, řešení problematických zadání, diskuze, hraní rolí, práce ve dvojicích a skupinách atd.)</i>	V každé hodině/ často- téměř v každé hodině/ občas- jednou či dvakrát měsíčně/ zřídka- párkrát za pololetí/ téměř vůbec, nebo vůbec	
Uzavřené otázky:		
Jak hodnotíte...	Číselné hodnocení <i>(1=s materiálem se pracuje výborně, 2=s materiálem se pracuje dobře, 3= s materiálem se dá pracovat, 4 = s materiálem se dá pracovat, ale jsou nutné změny, 5= s materiálem se nedá pracovat)</i>	Slovní komentář
Jak se Vám s materiálem celkově pracovalo?	1	
Celkovou orientaci v materiálech?	1	
Přesnost a názornost plánů hodin?	2	
Logickou návaznost aktivit v jednotlivých hodinách?	1	
Celkovou logickou návaznost učiva v materiálech?	1	
Vhodnost vybraného tématu?	2	
Přiměřenost materiálu úrovni žáků?	1	
Aktivitu studentů v hodinách? <i>(jejich ochotu a motivaci pracovat)</i> Oproti klasickým hodinám se jedná o:	2 Zlepšení/ mírné zlepšení/stejný stav /mírné zhoršení/ zhoršení	

Míru pokroku? (<i>Jak moc se toho žáci reálně naučili v poměru k času strávenému výukou?</i>)	3	
Oproti klasickým hodinám se jedná o:	Zlepšení / mírné zlepšení / stejný stav / mírné zhoršení / zhoršení	
Míru rozvoje klíčových kompetencí? (<i>Rozvívají se během výuky i některé z klíčových kompetencí? Pokud ano, jak a které?</i>)	3	
Oproti klasickým hodinám se jedná o:	Zlepšení / mírné zlepšení / stejný stav / mírné zhoršení / zhoršení	
Celkovou efektivitu výuky? (<i>Jaký je váš celkový pocit ohledně toho, kolik se toho studenti při práci s materiálem naučili?</i>)	3	
Oproti klasické výuce se jedná o:	Zlepšení / mírné zlepšení / stejný stav / mírné zhoršení / zhoršení	
Otevřené otázky:		
Museli jste v materiálech něco měnit či upravovat?	Ne	
Objevovaly se komplikace? Jaké?	jen to, o čem jsme se bavily po hodině – chyby v materiálech – spojená slova atd.	
Co vnímáte jako silnou stránku materiálů?	jsou zábavné, nenáročné na slovní zásobu, nicméně procvičí velmi všeobecně spoustu věcí	
Co vnímáte jako slabou stránku materiálů?	velká spotřeba papíru na kopírování materiálů pro žáky, zároveň v učebnici je toto téma probíráno v souvislosti s lidským tělem, použiju-li tyto materiály ve svých hodinách, musím se odklonit od slovní zásoby v učebnici	
S jakou učebnicí pracujete? Vnímáte učebnici se kterou pracujete jako dostatečně pokrývající pro žáky důležitá témata?	Поехали. Učebnice je fajn, jen první díl Поехали obvykle končíme příliš brzy – tam by se doplňkové materiály hodily. Rychlý start zase používat nechci, děckám vyhovuje pomalé tempo při učení azbuky.	
Uvítali byste takto zpracovaná i jiná témata?	Určitě ano. Co třeba rodina, město, škola.....? Z gramatiky by nebylo od věci to nejzákladnější – časování sloves, skloňování podst. jmen	
Vyhovoval by vám i jiný způsob zpracování?	Způsob zpracování je vyhovující.	

Приложение Б: Планы уроков

ПЛАН УРОКА: урок 1			
<p>ЦЕЛЕВОЙ ЯЗЫК: <i>зоопарк, животные, слон, носорог, лев, крокодил, жираф, попугай, змея, паук, обезьяна, акула, черепаха</i></p> <p>ЦЕЛЬ: Ученики понимают названия животных, способны их идентифицировать в речи, и могут их сами назвать с правильным произношением.</p> <p>ВОЗРАСТ: ученики начальной школы (7/8 класс)</p> <p>УРОВЕНЬ: А0-А1</p> <p>ВРЕМЯ: урок 45 минут</p> <p>МАТЕРИАЛ: запись <i>Маши и Дима в Зоопарке</i> (материал 1.1), материал <i>Карта зоопарка</i> для каждого ученика (материал 1.2— нужно перегнуть), презентация картинок животных в программе Майкрософт Поверпоинт (материал 1.3), карточки с животными для каждой группы учеников (материал 1.4— нужно разрезать), домашнее задание <i>Найди слова</i> (материал 1.5), (Для дополнительной практики произношения можно использовать материал <i>Ударение слов: животные</i> из добавочного материала)</p>			
Время	Часть/ цель	Инструкции/процесс	Способ работы
10мин	Введение темы, Презентация слов: <i>зоопарк, животные</i>	<ul style="list-style-type: none"> Учитель не говорит ученикам тему урока, а предлагает им тему угадать. Учитель: <i>«Послушаем разговор между двумя людьми. Попробуйте угадать, где эти люди. Кто уже знает, ничего не говорит, а поднимет руку.»</i> (демонстрирует) Учитель включает запись (1.1) и следит за классом. Когда все или большинство учеников знает ответ, учитель выключает запись, и спрашивает либо целый класс (когда очевидно, что все знают), либо просит учеников, чтобы они поделились своими идеями в парах (когда есть сомнения, что все знают). Ученики отвечают (наверно на родном языке) Учитель реагирует : <i>«В Зоопарке?»</i> (пишет на доску Зоопарк) <i>«Почему вы думаете, что они в зоопарке? Что вам помогло?»</i> (Ученики приводят пару животных из начала записи, наверно на родном языке. Учитель может написать на доску: <i>слон, лев...</i>) Учитель продолжает: <i>«Слон и лев, это разные животные»</i> (пишет на доску животные) Учитель может задать ещё пару вопросов, чтобы открыть тему: <i>«Каких животных вы ещё знаете?/ Вы любите ходить в зоопарк?/ Где в близости хороший зоопарк?»</i> и т.п. 	<p>Учитель – ученики (инструкции)</p> <p>ученик самостоятельно (аудирование)</p> <p>Учитель – ученики (презентация)</p> <p>Учитель –</p>

			ученики (Вопрос —ответ)
15мин .	Презентация слов с догадкой (слон, носорог, лев, крокодил, жираф, попугай, змея, паук, обезьяна, акула, черепаха)	<ul style="list-style-type: none"> Учитель показывает перегнутую верхнюю часть материала (1.2) перед классом: <i>«Здесь некоторые животные, которые живут в зоопарке. Попробуйте угадать, кто это. Пока не открывайте материал.»</i> Ученики выполняют задание Учитель просит учеников сравнить идеи в парах. Учитель спрашивает: <i>«Что вы смогли угадать? Что вы не знаете?»</i> (учитель не даёт правильные ответы, стимулирует студентов предлагать свои идеи, не подтверждает ответы) Учитель показывает материал (1.2), и открывает его перегнутую часть перед классом: <i>«Здесь у нас карта зоопарка с животными в клетках, у них таблички, но нет названий. Работайте в парах и дополните названия этих животных, там, где сможете.»</i> Ученики выполняют задание Учитель проверяет названия животных с целым классом с помощью презентации (1.3) (У слова Змея учитель показывает на картинку и спрашивает, кто это на чешском языке= <i>had</i>, а не <i>zmije</i>), работает с произношением (особенно у слов с редукцией звука /o/ и /e/: носорог, крокодил, попугай, обезьяна, змея, черепаха) 	<p>Учитель – ученики (инструкции)</p> <p>ученик самостоятельно (догадка)</p> <p>ученики в парах (сравнение)</p> <p>ученики в парах</p> <p>Учитель – ученики (проверка)</p>
10мин .	Идентификация целевого языка в речи	<ul style="list-style-type: none"> Учитель: <i>«Вы помните, которое животное хотели Маша с Димой увидеть первым? А вторым?»</i> (ученики отвечают, не важно, правильно ли, или нет). <i>«Если был первый слон, то напишем к слону цифру один, если потом они пошли ко льву, то у льва будет цифра 2, и так далее.»</i> Учитель продолжает: <i>«Сейчас послушаем целый разговор Маши с Димой в зоопарке. Пишите цифры к животным, в том порядке, в каком их Маша с Димой увидели.»</i> Ученики слушают и выполняют задание Учитель просит учеников сравнить свои идеи в 	<p>Учитель – ученики (инструкции)</p> <p>ученики самостоятельно</p>

		<p>парах. (Учитель может задать дополнительные вопросы для обсуждения в парах: <i>«Кого они не увидели? Почему? Что сделала обезьяна?»</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> Учитель проверяет правильный порядок с целым классом: <i>«Кто первый? Кто второй/третий...? Кого они не увидели? Почему не увидели зебру? Почему не увидели акулу?»</i> (учитель слушает и запоминает неправильное произношение, или наоборот исключительно хорошее произношение, чтобы к нему вернуться) Учитель обрабатывает произношение там, где нужно (<i>«Как я прочитаю...?»</i>) и хвалит удачное произношение (<i>«Катя, очень красиво сказала Можешь это повторить?»</i>) 	<p>ательно (аудирование) ученики в парах (сравнение)</p> <p>Учитель – ученики (проверка)</p> <p>Учитель – ученики (обратная связь)</p>
10мин .	Повторение слов с помощью карточной игры	<ul style="list-style-type: none"> Учитель делит учеников на несколько групп (3-5 человек в одной группе) и показывает карточки для карточной игры (1.4): <i>«Посмотрим, сколько животных вы запомнили!»</i> Показывает первую карточку, чтобы продемонстрировать задание: <i>«Кто это?»</i> Ученики отвечают, кто отвечает первый, тот получает от учителя карточку. Учитель продолжает: <i>«Каждая группа получит пачку этих карточек с животными. По очереди поворачиваете карточки. Кто правильно скажет кто на карточке, тот получает карточку.»</i> Учитель дополняет: <i>«Если я скажу ... (неправильно произносит одно из животных), могу взять карточку?»</i> (нет) <i>«Почему нет? Как это будет правильно?»</i> Ученики выполняют задание (учитель слушает и опять запоминает не правильное произношение, или исключительно хорошее произношение, чтобы к нему вернуться) Учитель спрашивает: <i>«Сколько у кого карточек? Какие животные на них?»</i> Учитель обрабатывает произношение там, где 	<p>Учитель – ученики (инструкции)</p> <p>Ученик и в группе (игра)</p>

		<p>нужно (исправляет, хвалит)</p> <ul style="list-style-type: none"> Учитель задаёт домашнее задание (1.5) 	<p>Учитель – ученики (обратн ая связь)</p>
--	--	--	--

ПЛАН УРОКА: урок 2

ЦЕЛЕВОЙ ЯЗЫК: большой/ая, маленький/ая, высокий /ая, громкий/ая, сильный/ая, красивый/ая, страшный/ая

разница в родовом окончании имён прилагательных женского и мужского рода **-ая** и **-ый/-ий/-ой**

ЦЕЛЬ: ученики понимают приведённые прилагательные и способны их использовать в качестве характеристики животного. Ученики правильно употребляют окончание **ая** или **ый/-ий/-ой** у данных прилагательных в сочетании с существительным женского или мужского рода (животными).

ВОЗРАСТ: ученики начальной школы (7/8 класс)

УРОВЕНЬ: А0-А1

ВРЕМЯ: урок 45 минут

МАТЕРИАЛ: Викторина с кроссвордом для каждого ученика (**материал 2.1**), материал Грамматика для каждого ученика (**материал 2.2**), карточная игра *Корабли* для каждого ученика (**материал 2.3**) домашнее задание для каждого ученика (**материал 2.4**) (для дополнительной практики произношения можно использовать *Ударению слов: характеристики 1 из добавочного материала*)

Время	Часть/ цель	Инструкции/процесс	Способ работы
8мин.	Чтение загадок/ Повторение словарного запаса (<i>слон, носорог, лев, крокодил, жираф, попугай, змея, паук, обезьяна, акула, черепаха</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Учитель даёт загадку с одним из животных. Например: <i>«Кто угадает? Он очень маленький, любит темноту и может кусаться ...»</i> (паук). Учитель показывает материал (2.1): <i>«Здесь несколько загадок, прочитайте их, и напишите свои ответы в кроссворд. Можете работать в парах»</i> (раздаёт материал) Ученики выполняют задание (учитель помогает с пониманием, но стимулирует учеников, чтобы сами определили значения слов) Учитель продолжает: <i>«Что вы нашли в кроссворде? Что говорит офицер?»</i> (Не кормить!) <i>«Почему он это говорит? Что делает обезьяна? Чьё это мороженое?»</i> (может спросить или объяснить, что значит слово <i>кусаются</i>) 	<p>Учитель – ученики (инструкции)</p> <p>ученик самостоятельно /ученики в парах (чтение)</p> <p>Учитель – ученики (обратная связь)</p>
10мин .	Введение имён прилагательных с помощью текста и догадки большой/ая, маленький/ая, высокий /ая, громкий/ая,	<ul style="list-style-type: none"> Учитель спрашивает: <i>«Какая подсказка у льва?»</i> (это король. Он красивый и сильный.) (учитель пишет на доску: красивый, сильный). Учитель продолжает: <i>«Красивый и сильный это характеристики льва. Попробуйте в подсказках найти ещё</i> 	Учитель – ученики (инструкции)

	<p>сильный/ая, красивый/ая, страшный/ая</p>	<p><i>другие такие характеристики животных. Все характеристики, которые Вы найдёте, подчеркните.</i>» (демонстрирует слово подчеркните на доске)</p> <ul style="list-style-type: none"> Ученики выполняют задание Учитель: «<i>Сравните в парах. И попробуйте по контексту угадать, что эти характеристики обозначают.</i>» Ученики выполняют задание Учитель продолжает: «<i>Что вы нашли?</i>» Работает со значением слов, например: «<i>Акула страшная... Вы боитесь акулы? Да? Я боюсь, и поэтому она страшная, все её боятся, кто ещё страшный?</i> (паук, змея...). «<i>Слон большой, какая противоположность/ антоним слову большой? Да, маленький. А кто маленький?</i>» (черепашка, паук...) и т.п. (Работает с произношением, особенно у прилагательных с мягким знаком <i>большой, маленький, сильный</i>, произношение драматическое— копирует значение слов.) 	<p>ученик самостоятельно</p> <p>ученики в парах (сравнение/догадка)</p> <p>Учитель – ученики (обратная связь/ практика)</p>
10мин .	<p>Женский и мужской род у имён существительных с развитием догадки</p>	<ul style="list-style-type: none"> Учитель пишет на доску: <i>красивый..... красивая.....</i> и спрашивает: «<i>Красивая, красивый кто?</i>» Ученики дают примеры. Учитель пишет на доску пару примеров и разделяет их в две группы к словам: <i>красивый..... красивая.....</i> лев, змея, паук... черепаха... Продолжает: «<i>Почему у нас животные в двух группах?</i>» (мужской/женский род) Учитель показывает на верхнюю часть материала Грамматика (2.2): «<i>Разделите и остальных животных на две группы!</i>» Ученики выполняют задание. (Учитель зовёт несколько учеников, которые уже готовы, к доске, чтобы на доску дополнили в группы и оставшихся животных.) 	<p>Учитель – ученики (инструкции/ презентация)</p> <p>ученик самостоятельно</p> <p>ученики в парах (сравнение)</p> <p>ученики в парах (догадка)</p> <p>Учитель – ученики (обратная связь)</p>

		<ul style="list-style-type: none"> Учитель спрашивает класс: «Тут всё правильно?» (показывает на доску, и сам проверяет) Учитель продолжает: «Как вы узнали в какую группу дать которое животное?» (похоже как в чешском языке) «Это всегда похоже на чешский?» (нет) «Которые животные будут по-другому, чем в чешском языке?» (жираф, акула, и также змея если сравнить её со словом <i>had</i> а не <i>zmije</i>) «Как вы тогда догадались, в какую группу дать этих животных?» (окончание /а, я/ у женского рода) 	
10мин .	Окончания имён прилагательных с развитием догадки	<ul style="list-style-type: none"> Учитель показывает материал 2.2: «Посмотрите на эти два предложения. Они правильные?» (нет) «Исправьте их.» Ученики выполняют задание. Учитель: «Как вы их исправили? Что вы поменяли?» (ый/ая) «Значит, для женского рода всегда будет /ая/ и для мужского всегда /ый/? Проверьте в тексте у кроссворда!» (у женского рода в данных прилагательных да, у мужского нет, может быть ещё –ой/ий: большой, высокий, маленький, громкий). Учитель: «Значит у мужского рода не всегда, в этих словах это по-другому.» Показывает на табличку в материале 2.2: «Посмотрите подсказки у кроссворда и дополните все окончания!» Ученики выполняют задание. (Правило, что после /к/ пишется /ий/ вводить только, если ученики заметят сами— может быть на следующем уроке) Учитель работает с произношением ий/ый/ой, чтобы фонетически зафиксировать произношение окончаний. Учитель показывает на нижнюю часть материала 2.2: «Дополните кто какой!» Ученики выполняют задание. 	<p>Учитель – ученики (инструкции/презентация)</p> <p>ученик самостоятельно</p> <p>ученики в парах (проверка)</p> <p>Учитель – ученики</p>

		<ul style="list-style-type: none"> Учитель просит учеников проверить ответы в парах Учитель спрашивает: «Какой.../Какая...?» Чтобы проверить задание. Принимает все грамматически правильные ответы. 	(обратная связь)
7мин.	Игра <i>Корабли</i> практика окончаний имён прилагательных	<ul style="list-style-type: none"> Учитель: «Поиграем в кораблики с животными» (показывает материал 2.3). «Знаете игру, где стреляют в кораблики?» Учитель рисует решётку на доску, пишет сильн... на левую сторону решётки и слон на верхнюю часть решётки, обозначает место кораблика в месте их пересечения и спрашивает: «Что мне надо сказать, чтобы выстрелить в этот кораблик?» (нужно сказать сильный — слон) <i>Каждый из вас поставит 3 кораблика из двух частей и 1 кораблик из трёх частей</i> » (обозначает данные кораблики на решётке, раздаёт материал). (Учитель может научить ученики фразу: <i>Попал! / Не попал!</i>) Ученики выполняют задание. (Учитель слушает, чтобы потом вернуться к ошибкам). Учитель задаёт домашнее задание (2.4) 	<p>Учитель – ученики (инструкции)</p> <p>ученики в парах (игра)</p>

ПЛАН УРОКА: урок 3			
ЦЕЛЕВОЙ ЯЗЫК: голодный/ая, милый /ая, быстрый/ая, опасный/ая, неопасный/ая, умный/ая, длинный /ая ЦЕЛЬ: Ученики понимают приведённые прилагательные и способны их употребить в речи в качестве характеристики животных женского или мужского рода.			
ВОЗРАСТ: ученики начальной школы (7/8 класс) УРОВЕНЬ: А0-А1 ВРЕМЯ: урок 45 минут			
МАТЕРИАЛ: презентация картинок животных в программе Майкрософт Поверпоинт для проверки домашнего задания (материал 3.1), текст диалога <i>Маша и Дима в Зоопарке</i> (материал 3.2), запись диалога <i>Маша и Дима в Зоопарке</i> (материал 3.3), карточная игра <i>Пексесо</i> для каждой группы (3 человека) (материал 3.4), домашнее задание для каждого ученика (материал 3.5), (для дополнительной практики произношения можно использовать <i>Ударение слов-характеристики 2</i> из добавочного материала).			
Время	Часть/ цель	Инструкции/процесс	Способ работы
5мин.	Домашнее задание	<ul style="list-style-type: none"> Для проверки домашнего задания можно использовать презентацию (3.1). Учитель: «Носорог. Какой он?» (большой, сильный...) и т.п. (работает с произношением, чтобы зафиксировать окончания -ий/ый/ой) 	Учитель – ученики (проверка/вопрос-ответ)
10мин.	Повторение имён прилагательных и их окончаний: громкий/ая, большой/ая, красивый/ая, высокий/ая, маленький/ая, страшный/ая	<ul style="list-style-type: none"> Учитель показывает текст диалога (3.2): «<i>Это разговор Маши и Димы в Зоопарке, который мы уже слушали. Ваше задание дополнить в пропущенные места в разговоре характеристики животных, которые написаны сверху.</i>» (показывает) «<i>Но характеристики здесь без окончания...</i>» (пишет пример на доску сильн...) «<i>Что надо сделать?</i>» (дополнить: сильный/ сильная) Ученики выполняют задание Учитель просит учеников сравнить ответы в парах Учитель включает запись, чтобы ученики проверили ответы. Спрашивает, сколько у учеников было правильных ответов 	Учитель – ученики (инструкции) ученик самостоятельно ученики в парах (сравнение) ученик самостоятельно (аудирование-обратная связь)

10мин .	Введение новых имён прилагательных с догадкой: быстрый//ая, голодный/ая, милый/ая, опасный/ая, умный/ая, длинный/ая	<ul style="list-style-type: none"> Учитель: «<i>В разговоре несколько чёрных слов (показывает) «Что это за слова?»</i> (тоже характеристики). Учитель даёт пример догадки: «<i>Которое слово первое?»</i> (опасный) Учитель: «<i>Значит, крокодил опасный для человека...и что отвечает Дима?»</i> (ну да... кусается) «<i>Да, крокодил кусается! Поэтому он опасный. Вы можете погладить крокодила?»</i> (нет) «<i>Нет, потому что он очень опасный! Он кусается! Может руку откусить!</i>» (пробует, понимают ли ученики значение слова вопросом: «<i>Кто ещё очень опасный?»</i>», затем пробует, смогут ли ученики сейчас перевести слово опасный на чешский язык) Учитель задаёт задание: «<i>Попробуйте в парах угадать, что обозначают следующие характеристики.</i>» Ученики выполняют задание Учитель работает с значением новых слов, опираясь о контекст разговора: «<i>Обезьяна быстрая. Почему Дима сказал, что она быстрая? Что она сделала?»</i> (взяла мороженое в одну секунду) и т.п. работает с произношением (произношение драматическое и копирует значение слов.) 	Учитель – ученики (инструкции) ученики в парах (догадка) Учитель – ученики (обратная связь/ презентация)
10мин .	Практика имён прилагательных : игра <i>Пексесо</i>	<ul style="list-style-type: none"> Учитель: «<i>Поиграем в пексесо с животными и характеристиками. У каждой группы (3 человека) будут карточки с характеристиками и карточки с животными. Нужно найти правильные пары.</i>» Учитель демонстрирует задание: Пишет на доску опасная и голодная «<i>Которая карточка нужна, чтобы составить пару?»</i> (Змея, акула...) «<i>а лев?»</i> (нет) «<i>Почему?»</i> (мужской род — нужно опасный и голодный) Учитель раздаёт каждой группе две пачки карточек (характеристики и животные – характеристик больше) «<i>Животные и характеристики не смешиваются, лежат отдельно</i>» (демонстрирует у одной из групп). Ученики выполняют задание Учитель спрашивает, какое окончание у новых имён прилагательных в мужском роде. (у всех твёрдое) фиксирует с помощью произношения, если ученики заметили регулярность у окончаний, можно зафиксировать и с помощью правила /к/=/-ий/) 	Учитель – ученики (инструкции) ученики в группах (игра)

10мин	Практика: опрос в классе, проверка памяти	<ul style="list-style-type: none"> Учитель даёт пример: «<i>Мне очень нравится зебра, потому что она милая и быстрая.</i>» (пишет на доску Мне очень нравится, потому что она/он). Спрашивает ученика: «<i>Кто тебе нравится?</i>» (или «<i>Какое животное тебе нравится?</i>») Ученик отвечает по образцу. Учитель спрашивает учеников, как звучал вопрос, и тоже его пишет на доску (Кто тебе нравится?) Учитель: «Сейчас каждый подумайте, какое животное вам нравится и почему. Не говорите никому – это секрет» (ждёт пару секунд) Спрашивает: «Вы помните, кто мне нравится? (зебра) и почему? (потому что она милая и быстрая.) «Сейчас нужно узнать от остальных, кто кому нравится и почему. Но надо запомнить, что они говорят, потому что потом мы проверим, что вы запомнили.» (Если нужно, можно потренировать произношение фраз на доске). Учитель задаёт задание: «Встаньте (если это возможно, то в центр какого-то пространства) и можете начать спрашивать.» Ученики выполняют задание Учитель просит учеников сесть в круг (или на места, но так, чтобы все видели друг на друга) и начинает спрашивать: «Кто знает, какое животное нравится Кате?» (ученики отвечают.) «А почему?» (ученики отвечают) Учитель задаёт домашнее задание (3.5) 	<p>Учитель – ученики (инструкции)</p> <p>Ученики в обменивающихся парах</p> <p>Учитель – ученики (обратная связь)</p>
-------	---	---	---

ПЛАН УРОКА: урок 4

ЦЕЛЕВОЙ ЯЗЫК: Ух ты! / О Боже!/ Смотри!/ Ужас! + какая/какой + имя прилагательное+ имя существительное (животное)

ЦЕЛЬ: Ученики понимают приведённые фразы, способны их адекватно использовать в речевых ситуациях, с соответствующей интонацией.

ВОЗРАСТ: ученики начальной школы (7/8 класс),

УРОВЕНЬ: А0-А1,

ВРЕМЯ: урок 45 минут

МАТЕРИАЛ: запись *Маша и Дима в Зоопарке* (**материал 4.1**), материал *Функции* для каждого ученика (**материал 4.2**), запись *Интонация* (**материал 4.3**), рисунки животных на больших картах для всего класса, листы чистой бумаги для рисунков для каждого ученика, домашнее задание для каждого ученика (**материал 4.4**)

время	Часть/ цель	Инструкции/процесс	Способ работы
10мин.	Презентация фраз: Ух ты! / О Боже!/ Смотри!/ Ужас! с помощью текста	<ul style="list-style-type: none"> Учитель пишет на доску: <i>Это длинная змея.</i> <i>Какая длинная змея!</i> И читает их с соответствующей интонацией повествовательного и восклицательного предложения. Спрашивает учеников: «<i>Какая разница между этими предложениями?</i>» (ученики отвечают (наверно на родном языке, или переводят главное, чтобы поняли что во втором предложении выражаются эмоции) Учитель проверяет понимание вопросом: «<i>В какой из этих двух ситуаций я боюсь?</i>» (во второй) Учитель продолжает: «<i>Послушаем ещё раз разговор. Вашей задачей будет подчеркнуть в тексте все слова, или фразы, когда Маша или Дима боятся, кричат, или когда им что-то нравится.</i>»)(«<i>Когда выражают позитивные или негативные эмоции.</i>») Учитель включает запись (4.2) Ученики выполняют задание Учитель спрашивает целый класс: «<i>Что вы нашли/что подчеркнули?</i>» Соглашается и принимает все слова и фразы, у которых эмоциональный оттенок. Учитель: «<i>Из ваших фраз выберем эти четыре</i>» , пишет на доску: Ух ты! Смотри! О боже! Ужас! 	<p>Учитель – ученики (инструкции)</p> <p>ученик самостоятельно (аудирование)</p> <p>Учитель – ученики (презентация)</p>

10мин.	Работа со значением фраз (отрицательный и положительный оттенок фраз)	<ul style="list-style-type: none"> Учитель продолжает: <i>«Это некоторые из фраз, которые люди говорят, когда им что-то нравится, или не нравится.»</i> Дополняет одну из фраз: <i>О боже! Какой красивый попугай!</i> И спрашивает учеников: <i>«Это позитивная, или негативная фраза?»</i> (позитивная) <i>«А вы можете в тексте найти ещё пример этой фразы?»</i> (<i>О боже! Какой страшный крокодил!</i>) Значит фраза <i>О боже</i> для негативных или позитивных ситуаций? (может быть для обоих) Показывает на верхнюю часть материала (4.2): <i>«Некоторые из этих фраз позитивные, некоторые негативные, но некоторые можно использовать в позитивной и также в негативной ситуации.»</i> <i>«Значит в которую группу пойдёт фраза О боже!...?»</i> (в третью) <i>«В парах посмотрите, в какой ситуации их Маша в разговоре употребляет, и поставьте их правильную категорию в табличке»</i> (показывает и раздаёт материал) Ученики выполняют задание Учитель даёт дополнительное задание: <i>«Подумайте, как бы вы тоже самое сказали на чешском языке!»</i> Учитель спрашивает целый класс: <i>«Которая фраза негативная?»</i> (Ужас!) <i>«Какой пример в тексте вы нашли? Как бы вы тоже самое сказали на чешском?»</i>, <i>«Которая фраза позитивная?»</i> (Ух ты!) <i>«Какой пример в тексте вы нашли? Как бы вы тоже самое сказали на чешском?»</i> (О Боже! и Смотри! могут быть использованы в связи с негативными и позитивными эмоциями.) <i>«Какие примеры вы нашли? Как бы вы тоже самое сказали на чешском?»</i> Дополняет: <i>«Которая фраза обозначает, что я что-то кому-то показываю? Что там кто-то со мной стоит?»</i> (Смотри!) Учитель просит учеников соединить фразы (показывает материал 4.2), чтобы убедиться в том, что ученики понимают. Учитель спрашивает целый класс: <i>«Что у вас у фразы Ух ты!?»</i> (ученики отвечают) <i>«А у всех так?»</i> (Можно дополнит и другие возможности) (<i>«Как бы вы данные предложения сказали на чешском?»</i>) 	<p>Учитель – ученики (инструкции)</p> <p>Ученик и в парах (догадка)</p> <p>Учитель – ученики (презентация)</p> <p>Учитель – ученики (презентация))</p>
--------	---	---	--

10мин.	Работа над формой фраз	<ul style="list-style-type: none"> Учитель пишет на доску (возле уже написанных фраз): Ух ты!милая черепаха! Ужас!страшный паук! «Что нужно дополнить? («Посмотрите примеры») (Какой/ Какая) «А можно сказать Какой милая черепаха?» (Нет, какой—мужской род, какая — женский род) Учитель показывает материал 4.2: «Посмотрите примеры и заполните.» Проверяет с целым классом. Учитель показывает картинку в верхней части материала. «Как вы думаете, что этот человек говорит?» (Ужас!/О боже ! Какая.... Змея!) «Дополните, что говорят эти люди» (показывает на нижнюю часть материала 4.2). Ученики выполняют задание. Учитель просит учеников сравнить ответы Учитель спрашивает целый класс 	<p>Учитель – ученики (инструкции/ презентация)</p> <p>ученик самостоятельно</p> <p>ученики в парах (сравнение)</p>
5мин	Интонация фраз	<ul style="list-style-type: none"> Учитель читает одну из фраз на доске с выразительной интонацией, и затем с монотонной интонацией. Спрашивает: «В чём разница?» (интонация/эмоции...) Учитель сам тренирует интонацию с классом или может использовать запись <i>Интонация (4.3)</i>. После обработки фраз учитель использует рисунки животных в качестве стимула и продолжает обрабатывать интонацию по образцу: Учитель показывает картинку попугая и говорит: «Какой красивый попугай!» Ученики: «Какой красивый попугай!» Учитель показывает картинку слона. Ученики: «Какой большой слон!» и т.п. (нужно игровой формой заставить учеников попробовать имитировать выразительную интонацию, помогает юмор, преувеличение.) 	<p>ученик самостоятельно</p> <p>ученики в парах (сравнение)</p>

10мин.	Практика фраз в игре движущееся галерея	<ul style="list-style-type: none"> Учитель рисует на доску животное (не очень старательно, но так, что бы было ясно, какая характеристика к нему пойдёт – большой и т.п.). Гордо его показывает классу: «<i>Что вы думаете?</i>» (Старается вызвать у учеников реакцию: Ух ты! Какой красивый...О боже!/Смотри!...) (Образец фраз уже на доске). Учитель: «<i>У вас 1 минута, чтобы нарисовать как минимум одно животное</i>» (раздаёт листы бумаги). «<i>Не показывайте никому своё животное, это секрет!</i>» Ученики выполняют задание Учитель демонстрирует задание. Подходит к ученику, смотрит на его рисунок и реагирует по образцу. Учитель задаёт задание: «<i>Встаньте. Покажите свой рисунок всем в классе, и оцените рисунки всех в классе!</i>» Ученики выполняют задание (учитель слушает, чтобы потом вернуться к возможным ошибкам, или чтобы похвалить произношение/ интонацию. После задания учитель задаёт вопросы: «<i>У кого самый красивый рисунок? У кого паук?</i>» и т.п. Учитель обрабатывает произношение, особенно интонацию, хвалит. Учитель задаёт домашнее задание (4.4) 	<p>Учитель – ученики (инструкции)</p> <p>ученики в обменивающея парах (игра)</p> <p>Учитель – ученики (обратная связь)</p>
--------	---	--	--

ПЛАН УРОКА: урок 5

ЦЕЛЬ: Чтение с пониманием, развитие чтения с догадкой

ВОЗРАСТ: ученики начальной школы (7/8 класс),

УРОВЕНЬ: А0-А1,

ВРЕМЯ: урок 45 минут

МАТЕРИАЛ: табличка для дополнения информации о животном для каждой пары (**материал 5.1**), фотографии животных — для каждой пары одно из животных (**материал 5.2** – нужно сложить так, чтобы не было видно, какое животное на фотографии), карточки с информацией (**материал 5.3**— нужно разрезать и перемешать), клей для каждой пары, домашнее задание для каждого ученика (**материал 5.4**)

Время	Часть/ цель	Инструкции/процесс	Способ работы
10мин .	демонстрация догадки – (ученики работают с незнакомыми словами, и пробуют угадать их значение)	<ul style="list-style-type: none"> Учитель: <i>«В зоопарке есть у каждого животного табличка с информацией . Там например написано где он живёт, что ест, и так далее.»</i> Учитель показывает материал (5.1): <i>«У нас есть тоже такая маленькая табличка с информацией. Прочитайте её, и попробуйте угадать о ком эта информация.»</i> (раздаёт материал) Ученики читают и отвечают. (паук) Учитель продолжает: <i>«Как вы это узнали? Что вам помогло?»</i> (восемь ног и т.п.) Учитель просит учеников в парах угадать, что обозначают слова в тексте написанные жирным шрифтом. (Учитель помогает, даёт подсказки, чтобы ученики сами догадались, но сам не переводит.) Ученики дают ответы, учитель спрашивает: <i>«Как вы догадались?»</i> (по контексту, слова похожие на чешский язык и т.п.) Учитель: <i>«сегодня нам нужно будет таким способом угадывать слова, потому что будем читать факты о животных!»</i> 	<p>Учитель – ученики (проверка/вопрос-ответ)</p> <p>Учитель – ученики (инструкции)</p>
15мин .	Чтение — соединение	<ul style="list-style-type: none"> Учитель продолжает: <i>«Сегодня мы будем с вами тоже делать такие таблички с информацией для животных!»</i> Даёт инструкции: <i>«Будем работать в парах. У каждой пары будет одно животное, для которого она будет готовить табличку»</i> (показывает пустую табличку в материале 5.1). <p>Продолжает: <i>«Но где мы найдём информацию о нашем животном?»</i> <i>«Информация будет на карточках на этих местах в классе»</i> (Учитель выбирает несколько мест в классе (3-4), и на каждом</p>	Учитель – ученики (инструкции)

		<p>оставляет часть карточек с информацией (5.2). «Для каждого животного здесь несколько карточек (6 -9). Информацию к вашему животному вы будете клеить в эту часть таблички» (показывает пустую табличку на материале 5.1 и клей).</p> <ul style="list-style-type: none"> Учитель демонстрирует задание: «Например, я хочу сделать табличку для животного, но для которого? (Показывает на перегнутые фотографии на столе, берёт одну из фотографий — картинку носорога, и показывает её классу) «Я делаю табличку для носорога!» Значит, мне нужно прочитать все карточки в классе, и найти те, которые говорят о носороге.» <p>«В одном месте я нашла карточку, на которой написано» (пишет на доску): Он ест мясо. («Это моя карточка?» – нет, носорог не ест мясо) «На следующей карточке я нашла» : Он большой и серый (пишет на доску). («Это моя карточка? Да. Чья ещё это может быть карточка?» Слона.) «Хорошо, я беру эту карточку и приношу её к себе на стол. Иду читать другие карточки.»</p> <p>«Когда я думаю, что я уже нашла все карточки, то я с моим партнёром читаю все карточки на нашем столе, и если мы оба согласны, то можно их наклеить в табличку. »</p> <ul style="list-style-type: none"> «Сейчас каждая пара получит клей и фотографию своего животного. Посмотрите его, но пока никуда фотографию не клейте и никому её не показывайте, это секрет!» (учитель раздаёт материал, или зовёт учеников к доске.) Учитель: «Можете начать собирать информацию.» Ученики выполняют задание (читают карточки с информацией, приносят их к себе, обсуждают их правильность в парах, и клеят их) Учитель помогает, когда это не обходимо, но не переводит слова, а заставляет учеников самим догадаться. Проверяет, что никто пока не клеит свою фотографию животного в табличку. 	<p>Учитель – ученики демонстрация</p> <p>ученики в парах</p>
10мин .	Ознакомительное чтение – Кто это? (Галерея)	<ul style="list-style-type: none"> Когда ученики готовы, учитель от них берёт таблички с информацией, пишет на каждую цифру (1...7) и развешивает их около 	<p>Учитель – ученики</p>

		<p>класса с помощью прищепок или резины. (галерея)</p> <ul style="list-style-type: none"> Учитель просит учеников взять лист бумаги или тетрадь, и написать туда в столбик цифры 1-7. Учитель: <i>«Сейчас у нас будет время посмотреть и прочитать все таблички в нашем зоопарке. Попробуем угадать, которая табличка, к какому животному.»</i> <i>«У каждой таблички цифра. К каждой цифре напишите название животного, который на ней описан.»</i> <i>(«Но потому что мы в зоопарке, никто не говорит, читаем тихо.»)</i> Ученики выполняют задание (учитель сам проверяет таблички, и записывает ошибки, чтобы к ним вернуться) Учитель просит учеников сравнить ответы в парах Учитель спрашивает целый класс: <i>«Что у вас у цифры 1...7?»</i> Может задать дополнительные вопросы если нужно: <i>«А вы сможете угадать какая конкретно это обезьяна?»</i> Учитель просит учеников приклеить фотографии животных в верхнюю часть таблички, и показать таким образом правильный ответ. 	<p>(инструкции)</p> <p>ученик самостоятельно</p> <p>ученики в парах (сравнение)</p> <p>Учитель – ученики (обратная связь)</p>
10 мин.	Анализирующее чтение – интересные факты (Галерея)	<ul style="list-style-type: none"> Учитель продолжает: <i>«Некоторые факты для меня были новые, например, для меня интересно, что Орангутан живёт в Индонезии.»</i> <i>«Вернитесь к табличкам ещё раз и выберите один /два факта из всех, которые для вас интересные, или новые, и коротко запишите его. Например, Я могу записать Орангутан – Индонезия»</i> (пишет на доску) Ученики выполняют задание. Учитель просит учеников сесть на место и сравнить идеи в парах. Потом спрашивает: <i>«Что для вас было новое, или интересное?»</i> (ошибки в данной фазе не исправляются, допускается даже пояснение на родном языке – главное понимание текстов) Если встречались фактические ошибки в текстах, которые не были обнаружены во 	<p>Учитель – ученики (инструкции)</p> <p>ученик самостоятельно</p> <p>ученики в парах (сравнение)</p>

		<p>время обсуждения интересных фактов, то учитель их сейчас может открыть и исправить, или (если остаётся время) ученики сами могут идти искать фактические ошибки.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Если остались не использованные карточки (например, потому что ученики не понимали ключевые слова в предложениях), то учитель может спросить целый класс, к которому животному карточки принадлежат и объяснить нужные слова. • (дополнительным заданием на повышение пассивного словарного запаса, может быть: <i>«Найдите в текстах все части тела животных и подчеркните,/ запишите их.»</i> (поисковое чтение) 	Учитель – ученики (обратная связь)
		<ul style="list-style-type: none"> • Учитель задаёт домашнее задание (5.4) 	

Приложение В: Добавочный материал

Инструкции к добавочному материалу: Ударение слов

Данный материал предлагает дополнительную практику произношения словарного запаса. Материал состоит из частей:

Ударение слов: животные, Ударение слов: характеристики 1, Ударение слов: характеристики 2.

Пример инструкций в классе:

- Учитель пишет на доску одно из изучаемых, но уже знакомых слов, без ударения и просит учеников прочесть его.
- Ученики пробуют правильно прочесть слово. «Почему это сложно?/ Чего у слова нет, что обычно бывает?» (нет ударения) Учитель просит учеников поставить ударение. («Где ударение/сильная часть слова?»)
- Учитель пишет на доску ещё два слова и озвучивает сам звук одного из них. Спрашивает учеников: «К какому из слов подходит этот звук?» Ученики выбирают, учитель к слову приписывает его звук с помощью маленьких кружков и одного большого кружка в месте ударения, и выразительно повторяет мелодию. Просит учеников повторить слово, а затем и его звук.
- Учитель спрашивает, какой будет звук у второго слова, и просит учеников нарисовать его на доску с помощью таких же кружков. Можно привести ещё пару примеров. (Если это необходимо, то можно объяснить, что каждый кружок изображает один слог, и что количество слогов определяется количеством гласных.)
- Учитель продолжает: «Слова **зебра** и **zebra** очень близки, да? Но какой будет звук у слова **зебра**? А какой у чешского слова **zebra**?» (у чешского слова **zebra** не будет большого, сильного кружка, будут только два маленьких, а у русского слова **зебра** первый кружок большой, сильный – учитель опять с помощью кружков обозначает разницу)

После приведённого введения, можно попросить учеников разделить слова (животные и прилагательные) в группы по их ударению в рамках предлагаемых заданий.

Для дополнительной практики произношения ударения также можно использовать карточные игры (см. Карточные игры).

Ударение слов

УДАРЕ́НИЕ СЛОВ

Пример: КРОКОДИЛ



- Поставь животное к его ударению:

НОСОРОГ ЗМЕЯ АКУЛА ЛЕВ ЧЕРЕПАХА СЛОН
 ЗООПАРК ЖИРАФ ЗЕБРА ОБЕЗЬЯНА ПАУК ПОПУГАЙ

Ответ:

ЧЕРЕПАХА ОБЕЗЬЯНА	НОСОРОГ ЗООПАРК ПОПУГАЙ	АКУЛА	ЗМЕЯ ЖИРАФ ПАУК	ЗЕБРА	ЛЕВ СЛОН

УДАРЕ́НИЕ СЛОВ

Пример: МАЛЕНЬКАЯ



- Поставь слово к его ударению:

большой высокий громкий сильный красивый страшный

Ответ:

высокий красивый	большой	громкий сильный страшный



УДАРЕ́НИЕ СЛОВ

Пример: ОПАСНЫЙ



- Поставь слово к его ударению:

голодный, милый, быстрый, опасный, умный, длинный

Ответ:

	
голодный опасный	милый быстрый умный длинный

Инструкции к добавочному материалу: Животные сбежали из зоопарка

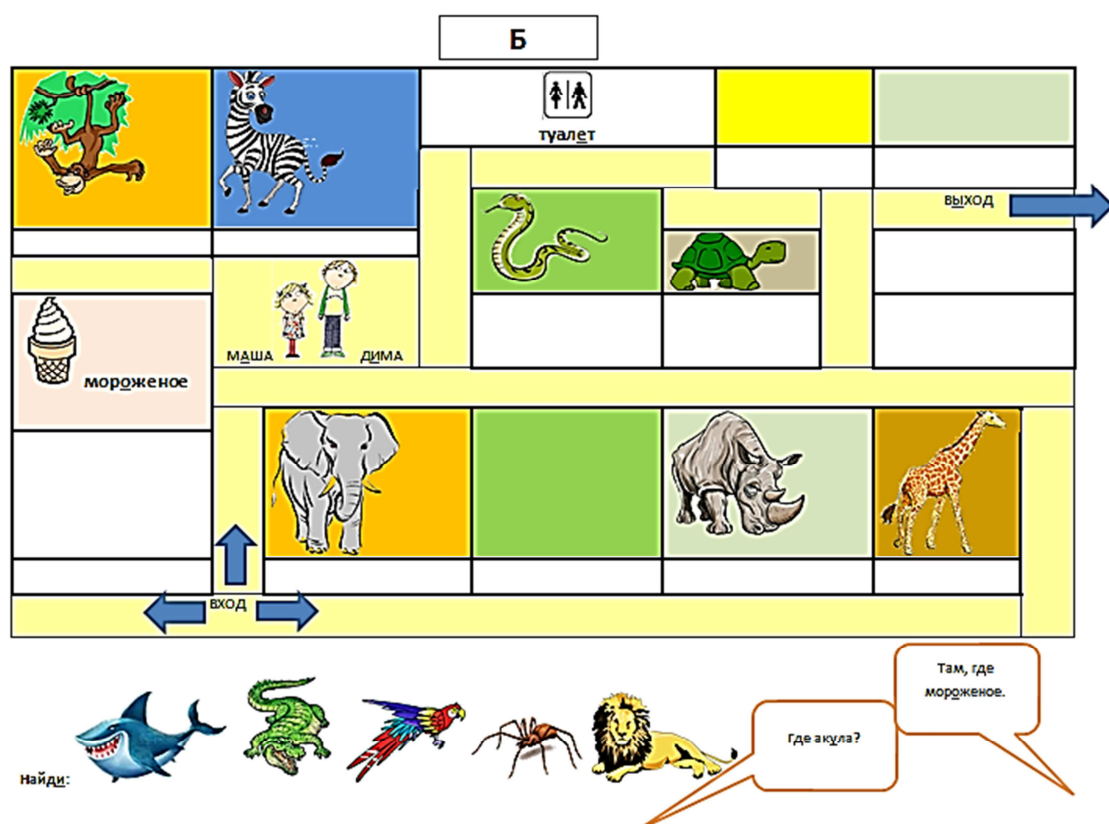
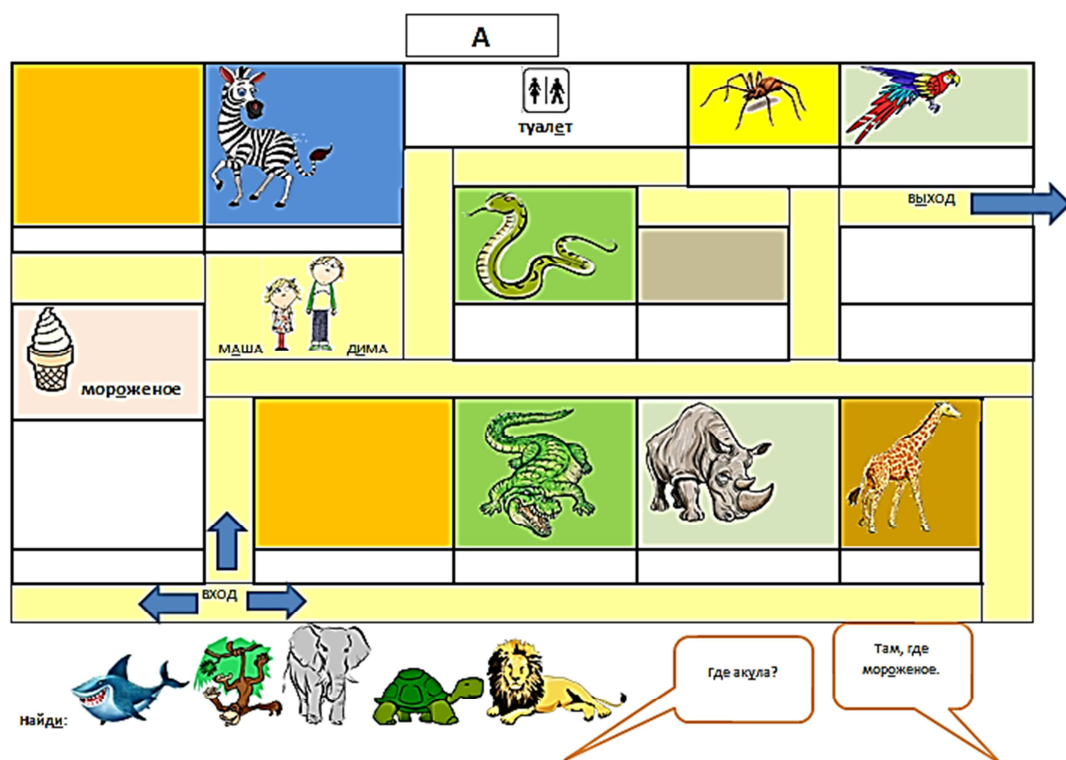
Данный материал предлагает дополнительную практику словарного запаса.

Игра на основе информационного неравенства . Ученики работают в парах, у каждого только часть информации. Чтобы определить правильную позицию всех животных на карте, нужно спросить у соседа *Где ...?*, и тот отвечает: *возле*/*... там где...*

Пример инструкций в классе:

- Учитель : *«Представьте себе, животные сбежали из зоопарка! Нужно их вернуть в клетки. Проблема в том, что вы не знаете в какие клетки. У вас только часть информации. К счастью, у вашего соседа вторая часть информации. Для того, чтобы вернуть животные в клетки, нужно спросить у вашего соседа.»*
- *«У каждого будет карта зоопарка. Не показывайте её соседу – это секрет!»* (раздаёт материал)
- Продолжает: *«На карте у вас уже некоторые животные сидят в клетках, но внизу, под картой, у вас животные, которые без клетки, они бездомные и вы не знаете, в какую клетку их дать.»*
- Учитель демонстрирует задание: *«Которое у вас первое бездомное животное?»* (у всех учеников это акула) Учитель: *«Кто знает где акула?»* (никто) Учитель: *«А я знаю где акула!»* (ученики спрашивают где она, учитель пишет на доску ими использованный вопрос: *Где ...?*.)
- И продолжает: *«Акула там, где мороженое.»* (если ученики справятся с родительным падежом, можно использовать и фразу *Акула возле/напротив мороженого.*) и пишет на доску соответствующую фразу *возле*/*... там где...* (обрабатывает произношение фраз)
- Задаёт задание: *«Продолжайте дальше в парах!»*

Животные сбежали из зоопарка



Инструкции к добавочному материалу: Карточные игры

Данный материал приводит несколько вариантов использования карточных игр в классе, для обработки словарного запаса (животные и имена прилагательные), грамматики (окончания прилагательных мужского и женского рода), и произношения (ударение). Материал также предлагает шаблоны приведённых карточных игр, которые можно обменивать и приспособлять по потребностям учителя.

Некоторые из приведённых типов игр являются частью отдельных уроков (*Урок 1— Угадай! Что на карточке?*, *Урок 3—Пексесо*)

Угадай! Что на карточке?

Ученики по очереди переворачивают отвёрнутые карточки с картинками, и говорят, что на них. Если говорят правильно, берут карточку. Целью является собрать как можно больше карточек. В игру можно играть в парах, или в группе (3-4 человека).

Пример инструкций в классе:

- Учитель показывает первую карточку с животным, чтобы продемонстрировать задание: *«Кто это?»* (Ученики отвечают, кто отвечает первый правильно, тот получает от учителя карточку).
- Учитель продолжает: *«Если я скажу ...(неправильно произносит одно из животных), могу взять карточку?»* (нет) *«Почему нет? Как это будет правильно?»*

Коллекционер

У учеников определённое количество карточек. Каждый ученик выбирает какую карточку (какое животное) будет *коллекционировать*. Определяется количество нужных карточек в коллекции.

Ученики спрашивают друг у друга: *«У тебя есть...? Нет. /Да.»* (ученик должен отдать соответствующую карточку). Если ученик подозревает, что кто-то *коллекционирует* такие же карточки, то может в ходе игры изменить то, что *коллекционирует*. Целью собрать свою *коллекцию* (быстрее остальных). В игру может играть целый класс (минимум 5/6 человек).

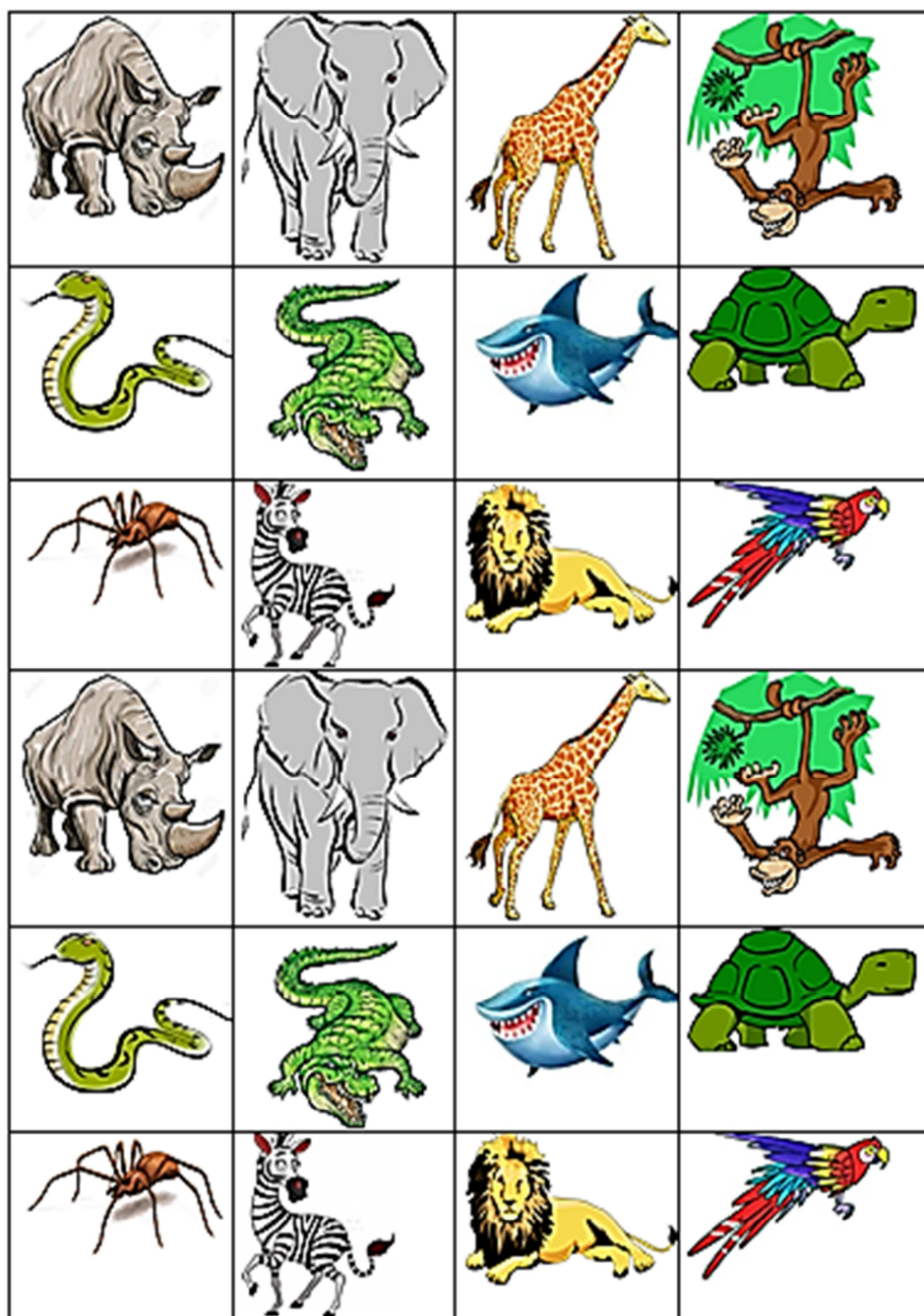
Пример инструкций в классе:

- Учитель демонстрирует игру: даёт двум ученикам определённое количество карточек с животными, и сам также берёт карточки.
- Продолжает: *«Мне очень нравятся черепахи. Я коллекционер и хочу найти все черепахи в этом классе. Мне нужно найти шесть черепах (пишет на доску: 6х), но у меня только две»* (показывает свои карточки классу).
- Учитель спрашивает у одного ученика: *«У тебя есть черепаха?»* (нет). Учитель спрашивает у второго ученика: *«У тебя есть черепаха?»* (да). Учитель берёт черепаху.

	<ul style="list-style-type: none"> Учитель пишет на доску использованный вопрос: <i>У тебя есть...? Да./Нет.</i> Учитель дополняет: «<i>Что если Катя также хочет в свою коллекцию черепах?</i>» <i>Могу передумать и начать коллекционировать другое животное?</i>» (Да). «<i>Сколько раз за одну встречу Я могу спросить у Кати про черепаху?</i>» (один раз) «<i>Потом нужно спросить у кого-то другого, например у Пети. А потом можно вернуться к Кате?</i>» (да). «<i>А может Катя сделать так, что у неё есть черепаха, но она скажет, что нет?</i>» (нет, не может). Учитель обрабатывает фразу <i>У тебя есть...? Да./Нет.</i> с классом, раздаёт карточки, и задаёт задание.
Снап! (Беру!)	<p>На столе лежит пачка карточек обратной стороной. У каждого ученика определённое количество карточек в руках. Поворачивается первая из карточек на столе. Кто первый найдёт у себя карточку, которая по какому-то принципу составляет пару с карточкой на столе, кричит «<i>Беру!</i>» И показывает всем пару. Принципы соединения двух карточек могут быть, как и у игры пексесо, разные. Целью собрать как можно больше пар. Игру лучше играть в группе (3-4 человека).</p> <p>Пример инструкций в классе:</p> <ul style="list-style-type: none"> Учитель рисует на доску звук одного из знакомых слов с помощью маленьких кружков и одного большого кружка в месте ударения (см. материал <i>Ударение слов</i>) и спрашивает учеников: «<i>Какое из животных читаем по этому звуку?</i>» (ученики дают примеры). Учитель показывает пачку карточек с нарисованными звуками слов и пачку карточек с животными: «<i>У каждого из вас будут карточки с животными и на столе у вашей группы будут отвёрнутые карточки с звуками слов</i>» (демонстрирует у одной группы). «<i>Поворачиваете первую из перевёрнутых карточек на столе, кто первый у себя в карточках найдёт животное, которое читается по этому звуку кричит Беру! И берёт пару. Остальным нужно проверить, правильная ли пара, или нет.</i>» Учитель раздаёт карточки и задаёт задание
Загадки	<p>Характеристика/описание карточки (животное или прилагательное), без употребления слова на карточке. В игру можно играть в парах, или в группе (3-4 человека). Целью угадать как можно больше карточек.</p> <p>Пример инструкций в классе:</p> <ul style="list-style-type: none"> Учитель даёт загадку: «<i>Это одна из характеристик. Например змея такая</i>» (Страшная?) «<i>Нет, это может быть и крокодил</i>» (Длинный?) «<i>Да, но змея...</i> (Длинная?)»





	<p>«Да.» (даёт ученику карточку с данным прилагательным)</p> <ul style="list-style-type: none"> Учитель раздаёт карточки и задаёт задание
Пексесо	<p>Соединение карточек по разным принципам (животное — животное, животное — прилагательное, животное — прилагательное без окончания: нужно дополнить окончание, животное — Ударение/произношение ...) При соединении может быть больше правильных возможностей. Целью является собрать как можно больше пар. Игру можно играть в парах, или в группе (3-4 человека).</p> <p>Пример инструкций в классе:</p> <ul style="list-style-type: none"> «Сыграем в пексесо с животными и характеристиками. У каждой группы будут карточки с характеристиками и карточки с животными. Нужно найти правильные пары» Демонстрирует задание так, что пишет на доску: опасная и голодная и спрашивает: «Которая карточка нужна, чтобы составить пару?» (Змея, акула...) «а лев?» (нет) «Почему?» (мужской род — он опасный и голодный). Учитель раздаёт карточки и задаёт задание
Домино	<p>На карточках две части (например животное и прилагательное), ученики соединяют карточки согласно значению и форме. Целью является избавиться от всех карточек. Игру лучше играть в группе (3-4 человека).</p> <p>Пример инструкций в классе:</p> <ul style="list-style-type: none"> «Сыграем в домино с животными и характеристиками» (пишет на доску: лев и возле него: страшный...) «Как можно дополнить такую карточку?» (...крокодил/паук) «Почему не змея?» (женский род) «Почему не попугай?» (он не страшный). Учитель раздаёт карточки и задаёт задание















Карточные игры




СИЛЬН...	БОЛЬШ...	ВЫСОК...	ГРОМК...
СТРАШН...	МАЛЕНЬК...	КРАСИВ...	МИЛ...
ОПАСН...	НЕОПАСН...	УМН...	БЫСТР...
ГОЛОДН...	ДЛИНН...	НЕБОЛЬШ...	НЕКРАСИВ...

ОГРОМНЫЙ И СИЛЬНЫЙ	БОЛЬШОЙ	ВЫСОКИЙ	УМНАЯ И БЫСТРАЯ
СТРАШНАЯ И ДЛИННАЯ	СТРАШНЫЙ И ДЛИННЫЙ	СТРАШНАЯ И ГОЛОДНАЯ	МАЛЕНЬКАЯ И МИЛАЯ
МАЛЕНЬКИЙ И ОПАСНЫЙ	БЫСТРАЯ И КРАСИВАЯ	ГОЛОДНЫЙ И ОПАСНЫЙ	ГРОМКИЙ И УМНЫЙ
БЫСТРЫЙ	ОПАСНАЯ	ГОЛОДНЫЙ	НЕОПАСНАЯ

 КРОКОДИЛ, НОСОРОГ, ПОПУГАЙ, ЧЕРЕПАХА, ОБЕЗЬЯНА, АКУЛА, ЗМЕЯ, ПАУК, ЖИРАФ, ЗЕБРА, ЛЕВ, СЛОН			
 +	 +	 +	 +
 +	 +	 +	 +
 +	 +	 +	 +

 МАЛЕНЬКИЙ, ВЫСОКИЙ, ГОЛОДНЫЙ, КРАСИВЫЙ, ОПАСНЫЙ, ГРОМКИЙ, СТАШНЫЙ, СИЛЬНЫЙ, МИЛЫЙ, БЫСТРЫЙ, ДЛИННЫЙ, УМНЫЙ, БОЛЬШОЙ			
 +	 +	 +	 +
 +	 +	 +	 +
 +	 +	 +	 +
 +	 +	 +	 +

	ВЫСОКИЙ		СТРАШНАЯ
	БОЛЬШАЯ		МАЛЕНЬКИЙ
	КРАСИВЫЙ		БОЛЬШОЙ
	ГРОМКАЯ		СТРАШНЫЙ
	МАЛЕНЬКАЯ		КРАСИВАЯ
	ГРОМКИЙ		СИЛЬНЫЙ

Инструкции к добавочному материалу: Как говорят животные?

Задание *Загадки* для повторения словарного запаса

Пример инструкций в классе:

- Учитель: *«Как вы думаете, все животные делают звуки? Кто делает звуки, а кто не делает?»* (Ученики отвечают). *«Да, кто-то делает громкие звуки..., но на самом деле все животные делают звуки, просто не громкие, а тихие, так что мы не всегда знаем, какие звуки они делают.»*
- Учитель демонстрирует задание: включает один из звуков и спрашивает: *«Кто это?»* Ученики отвечают.
- Учитель: *«Услышим звуки всех животных из нашего зоопарка.»* (*«У нас было 11 животных. Вы помните, которые?»*) *«После каждого звука у вас будет время записать название животного. Животные не повторяются. Если не знаете, попробуйте угадать.»*
- Учитель по очереди включает и выключает звуки (некоторые из них длятся 2 минуты, и нужно их остановить раньше)
- После каждого звука ученики пишут ответы.
- Учитель просит учеников сравнить ответы в парах.
- Учитель: *«Какое животное у вас первое?»* (ученики отвечают, учитель не даёт ответ сразу, стимулирует учеников) Учитель включает звук первого животного и даёт правильный ответ.
- Наконец спрашивает: *«Сколько у вас было правильных ответов?»*
(некоторые звуки трудно угадать, и ученики их наверно никогда не слышали – черепаха, носорог, зебра, жираф)

Как говорят животные? (см. Приложение Г, Аудио запись, компакт диск, след 2)

Приложение Г: Аудио запись (след 1, 2, 3) (см. компакт диск)

След 1 *Маша и Дима в Зоопарке*

След 2 *Как говорят животные?*

След 3 *Интонация восклицательных фраз*

Приложение Д: Текст записи *Маша и Дима в Зоопарке (след 1)*

Маша и Дима в Зоопарке

Маша: Вкусное мороженое?

Дима: Да, очень... Откуда начнём?

Маша: Не знаю... Давай слона посмотрим!

Дима: Хорошо, но потом посмотрим льва и зебру!

Маша: Ух ты! Какой большой слон! Просто огромный!

Дима: Смотри! Там лев! ...какой он сильный!

Маша: ...а зебры нет, может быть она спит?

Дима: Да, тоже её не вижу, жаль ...

Маша: О боже! Какой страшный крокодил!

Дима: Страшный? Почему? Он очень красивый!

Маша: брр, ... страшный... И тут написано: крокодил опасный для человека...

Дима: Ну да, кусается... Смотри! Обезьяны!

Маша: Они такие милые...

Смотри! Какая умная обезьяна! Она что-то показывает... Она мороженое хочет?

Дима: Осторожно, она очень быстрая! Возьмёт у тебя мороженое в одну секунду!

Маша: Но она такая милая! Может быть она голодная?

Дима: Тут написано: не кормить!

Маша: Ой! Это моё мороженое!

Дима: Ну всё, убежала,...купим тебе новое мороженое ...

Маша: О боже! Какой красивый попугай!

Дима: да, и громкий. Смотри! Там в этом павильоне пауки и змеи, а там акула!

Маша: Ужас! Я туда не пойду... акула такая страшная ... и кусается!

Дима: Ну пожалуйста! Акула в аквариуме ...там она неопасная.

Маша: ну хорошо, пойдём ...

Дима: Ух ты! Какой маленький паук! Ты видела?

Маша: нет... и не хочу... Смотри! Какая страшная змея! Ужас! Какая она длинная! Сколько у неё, 3 метра?
Всё, я не могу. Акулу я уже видеть не хочу.

Дима: Ладно, посмотрим жирафа...

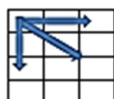
Маша: Давай! ... Какой он высокий!

Приложение Е, Домашние задания

Домашнее задание, урок 1

КТО ТАМ СКРЫВАЕТСЯ?

- Сколько животных найдешь?



о	а	д	к	с	л	п	а	у	к
с	б	ж	и	р	а	ф	к	т	р
е	ч	е	р	е	п	а	х	а	о
с	л	ц	з	м	е	я	т	к	к
н	л	е	в	ь	з	д	в	у	о
д	а	о	б	е	я	н	о	л	д
л	а	к	н	о	с	н	е	а	и
п	я	п	о	п	у	г	а	й	л

Ответ:

о	а	д	к	с	л	п	а	у	к
с	б	ж	и	р	а	ф	к	т	р
е	ч	е	р	е	п	а	х	а	о
с	л	ц	з	м	е	я	т	к	к
н	л	е	в	ь	з	д	в	у	о
д	а	о	б	е	я	н	о	л	д
л	а	к	н	о	с	н	е	а	и
п	я	п	о	п	у	г	а	й	л



Домашнее задание, урок 2

ЧТО С ЧЕМ?

• соедините →













страшн....	...ой	зебра	
маленьк....	...ий	слон	
больш...	...ая	паук	
красив....	...ый	крокодил	

Diagram showing connections with blue plus signs: страшн... to ...ый, маленьк... to ...ий, ...ий to крокодил, ...ой to зебра, ...ая to паук.

КАКОЙ ОН?/КАКАЯ ОНА?

маленьк..., больш..., громк..., красив..., страшн..., высок..., силен...

- Дополните – ой/-ий/-ый/-ая, и напишите к животным, какие они:

....сильный..... лев	 попугай	
..... змея	 акула	
..... носорог	 черепаха	
..... жираф	 обезьяна	

Домашнее задание, урок 3

ИЗ МИРА ЖИВОТНЫХ

- Какие они? Дополни характеристики:

опасн..., неопасн..., длинн..., громк..., умн..., мил..., ~~сильн...~~, быстр..., голодн..., страшн...

1. лев



Он символ силы. Он очень сильный.

Когда он кричит, он очень

2. дельфин



У него маленькие зубы и он не кусается. Он для человека.

Он любит играть. Когда он играет, он очень

У него высокий уровень интеллекта. Он

3. слон



Он ест 300 килограммов травы и сена в один день. Он всегда

У него хобот.

4. акула



У неё много острых зубов. Она для человека.

Много людей боится её, потому что она

5. гепард



Он может бежать и 100 км в час. Он очень

Домашнее задание, урок 4

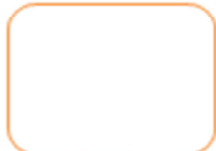
- Дополни:

Ух ты!
_____ красивый
лев!

_____! Какая
_____ зебра!

_____!
_____ большой
_____!

- Что они говорят?



Привет!



Домашнее задание, урок 5

КТО ЭТО?



- о Живёт в Африке и в южной Азии.
- о Живёт в группе, где обычно бывает пять самок и один самец.
- о Ест около 30 килограммов мяса в день.
(например: газели, зебры и антилопы)
- о У него огромная ¹грива. (длинная около 40см)
- о Он символ силы, но он не так сильный как тигр.
После тигра, это ²самая большая кошка.



- о Живёт в Африке, Америке и в Австралии.
- о У него два сильных ³крыла, и он быстро ⁴летает.
- о Самая длинная часть его тела, это ⁵хвост (40-50 сантиметров)
- о Это ⁶самая красивая птица - он может быть жёлтый, зелёный или красный.
- о У него высокий уровень интеллекта, и он может говорить.
- о Он ест зерно, фрукты и овощи.

• Угадай, что обозначают чёрные слова в тексте!

1. _____ 2. _____ 3. _____
4. _____ 5. _____ 6. _____

Приложение Ё: Задание Таблички из Зоопарка



КРОКОДИЛ


Живёт в южной Америке, Африке, южной Азии и в Австралии.	Он длинный 2-2,5 метра, потому что у него длинный хвост.	У него очень короткие ноги.
У него огромные челюсти и много острых зубов.	Он не так быстро ходит, но хорошо плавает.	Он земноводное животное - может жить на земле и в воде.
Он живёт от 80 до 100 лет.	Он ест мясо, но может и целый год не есть.	Самки откладывают яйца.

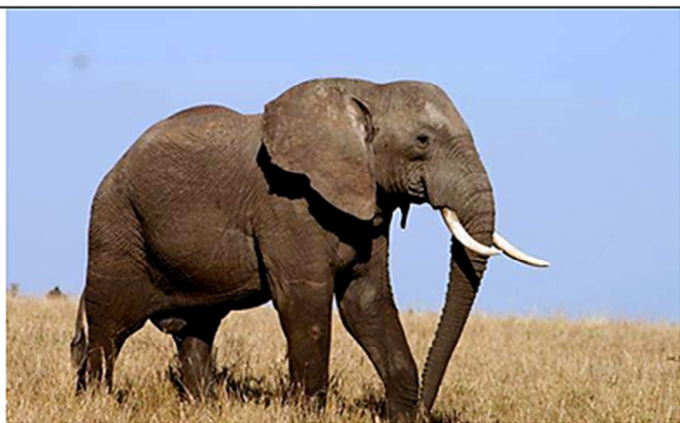



ОБЕЗЬЯНА – ОРАНГУТАН

После гориллы, это самая большая обезьяна.	У него длинная шерсть.	Он часто живёт один, не живёт в группах.
Живёт в дождевых лесах, например в Индонезии.	У него длинные руки (2 метра).	Ест листья, разные плоды, мёд и орехи. Иногда ест яйца и маленьких птиц.
Он не умеет плавать.	Он генетически очень близкий человеку.	



 ЖИРАФ		
У него <u>очень длинный язык</u> (45 сантиметров).	У него <u>длинная шея</u> (2 метра).	<u>Это самое высокое животное</u> на земле.
У него <u>маленькие уши</u> и <u>большие чёрные глаза</u> .	Он <u>быстрый</u> , бежит 55 километров в час.	Живёт в <u>Африке</u> .
Живёт <u>один</u> , или в <u>маленьких стадах</u> . Иногда он <u>может жить</u> с зебрами и антилопами.	Он <u>ест ветки и листья</u> , <u>траву</u> он <u>ест не часто</u> , потому что она для него <u>низко растёт</u> .	Он <u>не умеет плавать</u> .



 СЛОН		
У него <u>длинный хобот</u> .	Он <u>самое большое животное</u> на земле.	Он выпивает от 100 до 300 литров <u>воды</u> в один день.
У него <u>большие уши</u> , и он <u>серый</u> .	Он живёт в <u>Африке</u> и в <u>южной Азии</u> – в <u>Индии</u> .	У него <u>высокий уровень интеллекта</u> , и <u>хорошая память</u> .
Он <u>социальное животное</u> . Живёт в <u>группе</u> .	Он <u>ест траву, сено</u> , и иногда <u>фрукты и овощи</u> (из овощей он <u>любит морковь</u>).	



АКУЛА

У неё огромные челюсти и много острых зубов.

Она любит запах крови.

Это рыба. Живёт в море, или в океане.

Это самая опасная рыба для человека. (Каждый год умирает около 100 человек от укуса этой страшной рыбы.)

Она белая и серая. Она может быть очень большая (20 метров), или очень маленькая (17 сантиметров).

Она живёт под водой, и поэтому у неё жабры. (Она дышит жабрами).



ЗМЕЯ - КОРОЛЕВСКАЯ КОБРА

Она живёт в южной Азии, например в Индии, или в Индонезии.

Она очень длинная (4-6 метров). Это самая большая змея.

Из её кожи делаются разные предметы.

Она ядовитая, и её яд может убить и слона.

Она меняет кожу 2-3 раза в год.

У неё длинный и тонкий язык, и два острых зуба.

Самки откладывают яйца.

Она ест мясо. (Например: мыши, и другие змеи).



ЗЕЛЁНАЯ МОРСКАЯ ЧЕРЕПАХА

Живёт в море или в океане. Но может вылезти и на землю.

Ест разную морскую зелень.

Она может быть очень старая, (Живёт больше 100 лет.)

Самки откладывают яйца.

У неё твёрдый панцирь и короткий хвост.

Она большая (у неё 1-1,5 метра), но голова у неё маленькая.